

مجلة علمية محكّمة نصف حولية

العدد العاشر - ربيع الأول ١٤٢٨هـ/ نيسان ٢٠٠٧م

توجه المراسلات والأبحاث على العنوان التالي:

رئيس هيئة تحرير مجلة جامعة القدس المفتوحة

جامعة القدس المفتوحة

ص.ب: ٥١٨٠٠

هاتف: ٢٤٠٩٨٦١

فاكس: ٢٤٠٣١٥٩

بريد الكتروني: hsilwadi@qou.edu

تصميم واخراج فني:

توب ديزاين

02-2980138

قواعد النشر والتوثيق

تنشر المجلة البحوث والدراسات الأصلية المرتبطة بالتخصصات العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والباحثين في جامعة القدس المفتوحة وغيرها من الجامعات المحلية والعربية والدولية، مع اهتمام خاص بالبحوث المتعلقة بالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد، وتقبل أيضا الأبحاث المقدمة الى مؤتمرات علمية محكمة والمراجعات والتقارير العلمية وترجمات البحوث.

يرجى من الأخوة الباحثين الراغبين في نشر بحوثهم الاقتداء بقواعد النشر والتوثيق الاتية:

١. تقبل الأبحاث باللغتين العربية والإنجليزية.
٢. أن لا يزيد حجم البحث عن ٣٥ صفحة " ٨٠٠٠ " كلمة تقريبا بما في ذلك الهوامش والمراجع.
٣. أن يتسم البحث بالأصالة ويمثل إضافة جديدة الى المعرفة في ميدانه.
٤. يقدم الباحث بحثه منسوخا على " قرص مرن / A Disk " أو CD مع ثلاث نسخ مطبوعة منه، غير مسترجعة سواء نشر البحث أم لم ينشر.
٥. يرفق مع البحث خلاصة مركزة في حدود " ١٠٠ – ١٥٠ " كلمة. ويكون هذا الملخص باللغة الإنجليزية إذا كان البحث باللغة العربية ويكون باللغة العربية إذا كان البحث باللغة الإنجليزية.
٦. ينشر البحث بعد إجازته من محكمين اثنين على الأقل تختارهم هيئة التحرير بسرية تامة من بين أساتذة مختصين في الجامعات ومراكز البحوث داخل فلسطين وخارجها على أن لا تقل رتبة المحكم عن رتبة صاحب البحث.
٧. أن يتجنب الباحث أي إشارة قد تشير أو تدلل على شخصيته في أي موقع من البحث.

٨ . يزود الباحث الذي نشر بحثه بخمس نسخ من العدد الذي نشر فيه، بالإضافة الى ثلاث مستلات منه .

٩ . تدون الإحالات المرجعية في نهاية البحث وفق النمط الآتي : إذا كان المرجع أو المصدر كتابا فيثبت اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، اسم المترجم أو المحقق (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد، رقم الصفحة، أما إذا كان المرجع مجلة فيثبت المؤلف، عنوان البحث، اسم المجلة، عدد المجلة وتاريخها، رقم الصفحة .

١٠ . ترتب المراجع والمصادر في نهاية البحث "الفهرس" حسب الحروف الأبجدية لكنية / عائلة المؤلف ثم يليها اسم المؤلف، عنوان الكتاب أو البحث، (مكان النشر، الناشر، الطبعة، سنة النشر) الجزء أو المجلد .

١١ . بإمكان الباحث استخدام نمط "APA Style" في توثيق الأبحاث العلمية والتطبيقية، حيث يشار الى المرجع في المتن بعد فقرة الاقتباس مباشرة وفق الترتيب التالي : "اسم عائلة المؤلف، سنة النشر، رقم الصفحة" .

المحتويات

الأبحاث

مجلة
جامعة القدس المفتوحة
للأبحاث والدراسات

الأبحاث

استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية

(دراسة ميدانية)

د. سليمان مصطفى الدلاهمة *

* أستاذ مساعد - قسم المحاسبة- كلية العلوم الإدارية والاقتصادية - جامعة القدس المفتوحة / فرع المملكة العربية السعودية.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة معرفة على مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد صممت استبانة، ووزعت على عينة الدراسة. حُللت البيانات إحصائياً.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية :-

١. أكثر أساليب المحاسبة الإدارية استخداماً في الشركات المساهمة السعودية هو أسلوب الموازنات التشغيلية ثم الموازنات الرأسمالية.
٢. أقل أساليب المحاسبة الإدارية استخداماً في الشركات المساهمة السعودية هو أسلوب تحليل المدخلات والمخرجات وأسلوب البرمجة الخطية.
٣. أهم مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية أنها تساعد في عملية التخطيط.
٤. عدم توافر الكوادر المحاسبية المؤهلة أهم العوامل التي تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية.

Abstract

This study aims at identifying the extent of using Managerial Accounting Techniques in Saudi Shareholding Companies. In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed and distributed to the sample of the study. Statistical analysis was used. The study concluded the following:-

1. *Operational and capital budgets techniques are the most used by Saudi Shareholding Companies.*
2. *Input-Output analysis and Linear Programming Techniques are the least used by Saudi Shareholding Companies.*
3. *The most important advantage of using managerial accounting techniques at Saudi shareholding companies is helping in planning Process.*
4. *The shortage of qualified accountants are the most important factor which limit the used of Managerial Accounting Techniques at the Saudi shareholding companies.*

المقدمة:

تتسم المحاسبة الإدارية بسمات عدة لها دلالاتها في توفير المعلومات المحاسبية التي تتلاءم والأغراض الرئيسة في منظمات الأعمال الهادفة للربح بصورة عامة ومن ذلك إعداد التقارير المحاسبية التي تتصف معلوماتها بالدقة والموضوعية للاستعانة بها في مجال التخطيط والرقابة واتخاذ القرار (Johnson، ١٩٨٣)، (Kaplan، ١٩٨٣) (أبو طالب، ١٩٨٦). ويزخر الأدب المحاسبي بالدراسات التي قدمت أدلة وشواهد عن مدى الاستعانة بالأساليب العلمية للمحاسبية الإدارية وأدواتها التقليدية والحديثة ودورها في مساعدة الإدارة في تحقيق وظائفها المختلفة كالتخطيط والرقابة واتخاذ القرارات (Scapens، ١٩٨٣)، (روهيل (وبراج، ٢٠٠١)، (Szendi، ١٩٩٣)، (الشرع وسفيان ٢٠٠٢). غير أن هذه الدراسات جاءت نتائجها متباينة، فمنها من كشفت عن وجود فجوة بين الجانب الأكاديمي لأساليب المحاسبة الإدارية. وأدواتها وبين الواقع التطبيقي من العاملين في مجال المحاسبة الإدارية وقد أفادت نتائج هذه الدراسات بأن أسباب الفجوة يعزى إلى أن مديري الشركات والمهتمين في تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية ليست لديهم الرغبة في مسايرة التطور العلمي لأساليب المحاسبة الإدارية وأدواتها ويفضلون استخدام الأساليب التقليدية مثل تحليل التعادل وتحليل التدفقات النقدية وتحليل سلوك التكاليف في مجال التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات (Coates: ١٩٨٣)، أما أسلوب فترة الاسترداد فيستخدم في حالة تقويم الإنفاق الرأسمالي واتخاذ قرار قبوله أو رفضه (Pike، ١٩٨٨)، (Mclean، ١٩٨٨)، وهناك دراسات أشارت نتائجها إلى وجود توافق واتساق بين التطور العلمي لأساليب المحاسبة الإدارية وواقع تطبيقها في الحياة العلمية وذلك لقناعة المهتمين بأهمية الأساليب العلمية الحديثة للمحاسبة الإدارية وأن هذا التوافق يمثل تقدماً ملموساً في مجال تطبيق المحاسبة الإدارية (Lovell: ٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف إلى المدى الذي وصلت إليه الشركات المساهمة السعودية في استخدام أساليب المحاسبة الإدارية المختلفة وما هي مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية؟ وما هي العوامل المؤثرة في إمكانية استخدامها؟

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية مساهمة المحاسبة الإدارية في تقديم المساعدة اللازمة للمديرين ليعينهم على القيام بوظائفهم من تخطيط ورقابة وتقويم أداء واتخاذ قرارات مختلفة أخرى كما أن هذه الدراسة تمثل المحاولة الأولى في المملكة العربية السعودية التي تتناول استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية بعد أن كانت هناك عدة دراسات أجريت في العديد من بلدان العالم.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام بعض أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية والتعرف إلى أهمية مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية وأدواتها ومعوقات استخدامها في الشركات المساهمة السعودية وتحديد أهم العوامل التي تحد من استخدام تلك الأساليب.

منهجية الدراسة:

ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت مناهج البحث الآتية:

١. **المنهج الوصفي:** وقد استخدمه الباحث من خلال الاستعانة بالدراسات التي تناولت موضوع أساليب المحاسبة الإدارية العلمية وكذلك الدراسات التي تعرضت إلى مدى تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية في دول العالم المختلفة.

٢. **المنهج التحليلي:** وقد استخدمه الباحث من خلال تحليل البيانات التي فرغت من الاستبانة التي تكونت من أربعة أقسام كالآتي:

١- القسم الأول: المعلومات العامة عن العاملين في الإدارة والإدارة المالية مثل الوظيفة والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.

٢- القسم الثاني: فيشتمل على معلومات عن أساليب المحاسبة الإدارية المطبقة في الشركة.

٣- القسم الثالث: فيمثل استطلاعاً لآراء المسؤولين عن المحاسبة الإدارية حول مزايا تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية والعوامل التي تحد من استخدام تلك الأساليب وذلك باستخدام مقياس ليكرت المكون من خمس نقاط تتدرج من ٥ إلى ١ حيث

يعني رقم (٥) كبير الأهمية و(٤) مهم و(٣) متوسط و(٢) قليل الأهمية و(١) عديم الأهمية. وعند تصميم الاستبانة استفاد الباحث من أفكار بعض الدراسات السابقة وعباراتها ومن أبرزها دراستا (رمضان ١٩٩٠)، و(الحمود ١٩٩٧).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الشركات المساهمة السعودية التي تتداول أسهمها في سوق الأسهم السعودية بغض النظر عن القطاع الذي تنتمي إليه والتي يبلغ عددها (٧٠) شركة طبقاً لبيانات دليل المساهم (٢٠٠٥).

عينة الدراسة:

وزعت الاستبانة على ٥٥ شركة مساهمة من الشركات المساهمة السعودية بقطاعاتها المختلفة أي ما نسبته ٧٨,٥٧١ ٪ من المجتمع الإحصائي وقد بلغ عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي ٤٥ استبانة أي ما نسبته ٦٤,٢٨٦٪ من المجتمع وهي نسبة مرتفعة نسبياً بالنسبة لحجم العينة كما أنها تقلل من احتمالات تحيز عدم الإجابة.

التحليل الإحصائي:

لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها فقد استعان الباحث بالأساليب الإحصائية والاختبارات الآتية:

١- مقاييس النزعة المركزية والتشتت.
٢- اختبار Sign
٣- اختبار كروسكال واليس غير المعلمي.
٤- اختبار مان - وتني - غير المعلمي.

الدراسات السابقة:

زودت الدراسات السابقة في هذا المجال الفكر المحاسبي بالعديد من الأبحاث في مجال المحاسبة الإدارية ودورها وأهميتها في منظمات الأعمال، وقد اتفقت نتائجها على تنوع أساليب المحاسبة الإدارية في الواقع العملي أما في المملكة العربية السعودية فلم يجد الباحث

أي دراسة سابقة تناولت مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية. وفيما يأتي عرضٌ لأهم نتائج الدراسات السابقة في مجال استخدام أساليب المحاسبة الإدارية التي يشترك معظمها في استخدام الأسلوب العلمي الذي اعتمد على الاستبانة والاختبارات الإحصائية للنتائج.

وقد توصل (Awad، ١٩٧٠)، في دراسة ميدانية هدفت إلى تحديد الأهمية النسبية لتطبيق أساليب المحاسبة الإدارية والعوامل المؤثرة على تطبيقها في الولايات المتحدة الأمريكية على (٣٥) من الشركات الصغيرة ومتوسطة الحجم وذات أنشطة مختلفة، إلى أن أكثر الأساليب تطبيقاً في هذه الشركات هو أسلوب الموازنات التشغيلية يليها التكاليف المعيارية، ثم تحليل العلاقة بين التكلفة والحجم والربح، وأن متوسط عدد أساليب المحاسبة الإدارية المطبقة في الشركات (٣)، ووجد شركة واحدة تطبق جميع أساليب المحاسبة الإدارية وأفادت الدراسة أن العوامل التي تحد من تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية تتمثل في مقاومة الإدارة للتغير وموقف المحاسبين من الأساليب الجديدة. كما كشفت عن أن عدم توفر المحاسبين المؤهلين يعتبر من العوامل المهمة التي تحد من تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية مثل محاسبة المسؤولية وتحليل عائد المساهمة وتخطيط الانفاق الرأسمالي.

وأجريت دراسة ميدانية على مجموع من الشركات الصناعية الكبيرة ومتوسطة الحجم في تايوان لتحديد أهم أساليب المحاسبة الإدارية وأكثرها تطبيقاً (Chiu and Chang، ١٩٧٩)، وقد توصلت إلى أن الموازنات التخطيطية أكثر الأساليب استخداماً يليها أسلوب تحليل العلاقة بين التكلفة والحجم والربح ثم التكاليف المعيارية. كما أفادت الدراسة أن أقل الأساليب استخداماً هو أسلوب محاسبة المسؤولية وتحليل عائد المساهمة، أما أسلوب البرمجة الخطية وتحليل مسار الشبكة فقد كانت نادرة الاستخدام. كما كشفت الدراسة عن أن أكثر العوامل أهمية هو عدم توافر الكوادر المحاسبية المؤهلة التي تحد من تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية في هذه الشركات.

وأفاد (Scapens، ١٩٨٣)، في دراسة تحليلية للتعرف إلى مدى إمكانية التطبيق العملي لأساليب المحاسبة الإدارية أن معظم الأساليب المستخدمة المنشورة في مراجع المحاسبة الإدارية خلال ست سنوات قبل إجراء هذه الدراسة لم تتغير خلال العقدين الأخيرين مما يؤثر على تطور أساليب المحاسبة الإدارية واستخداماتها. ويرجع هذا غالباً إلى وجود مجموعة من العوامل، أهمها الوقت، والخبرة، والتدريب، والتقدم التكنولوجي والأكاديمي، وعدم ربطه بالواقع العملي، وعدم وجود جمعيات مهنية ترعى هذا الموضوع.

كما توصل (Sabri، ١٩٨٦) ، في دراسة ميدانية حول إمكانية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات الزراعية، إلى غياب الإجماع على وجود هيكل متكامل لأساليب المحاسبة الإدارية يمكن تطبيقه في هذه الشركات لتحقيق أهداف وظائف الإدارة المختلفة. وهناك مجموعات من الأساليب تخدم كل مجموعة منها وظيفة معينة مثل أساليب خدمة وظيفة اتخاذ القرارات وأساليب خدمة وظيفة التخطيط ومجموعة أخرى لخدمة وظيفة الرقابة.

وكشفت دراسة ميدانية قام بها (Ratnatuga، etal، ١٩٨٨) حول إمكانية تطبيق بعض أساليب المحاسبة الإدارية لمساعدة متخذي القرارات والقائمين على الرقابة في قطاع التسويق بالشركات الصناعية للمواد الغذائية باستراليا، وعن أن الإدارات المالية بالشركات محل الدراسة تستخدم أساليب المحاسبة الإدارية التقليدية مثل الموازنات الدورية، والتنبؤ بالمبيعات، وموازنات الرقابة، وتحليل الانحرافات لإمداد الإدارات التسويقية بالمعلومات لأغراض التخطيط والرقابة واتخاذ القرار. وبينت الدراسة أن أسلوب الموازنات غير المرنة في مجال الرقابة هو أكثر الأساليب أهمية وتطبيقاً.

وقد أثبتت الدراسة الميدانية التي قام بها (رمضان، ١٩٩٠) ، حول درجة تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية في الأردن، أن الشركات الصناعية الأردنية لا تعطي المحاسبة الإدارية الأهمية التي تستحقها، وأن أكثر الأساليب تطبيقاً لدى هذه الشركات هو أسلوب تحليل التعادل وأسلوب الموازنات التشغيلية والموازنات الرأسمالية. وهناك استخدام محدود لتحليل عائد المساهمة ومحاسبة المسؤولية، كما أن الأساليب الكمية لا تطبق في هذه الشركات لعدم توفر الخلفية العلمية والعملية الكافية لدى المحاسبين والإداريين وعدم وجود الوقت الكافي للتدريب.

وكذلك كشفت الدراسة التحليلية التي قام بها (Szendi، etal، ١٩٩٣) ، حول درجة اتجاه الشركات الصناعية في العالم نحو استخدام أساليب حديثة للمحاسبة الإدارية بدلاً من الأساليب التقليدية المستخدمة حالياً، عن إمكانية استخدام أساليب حديثة من قبل هذه الشركات بالإضافة لاستخدام الأساليب التقليدية. وهذا الأمر يتطلب توفر دورات تدريبية مكثفة للعاملين في مجال المحاسبة الإدارية لمساعدتهم على استيعاب الأساليب الحديثة ومن ثم تطبيقها لتحقيق الأهداف العامة للشركات في عالم صناعي متطور.

وفي بريطانيا أظهر (Roslender، ١٩٩٥) ، في دراسته التحليلية لتقييم الوضع الحالي لأساليب المحاسبة الإدارية ودرجة استخدامها في ظل التغييرات الاقتصادية والاجتماعية

والسياسية المتتابعة، مدى ضعف الأساليب التقليدية للمحاسبة الإدارية ودرجة استخدامها لخدمة الإدارة مما أدى إلى سرعة استحداث أساليب جديدة ومتطورة لزيادة كفاءة الإدارة وفاعليتها في عمليات التخطيط والرقابة واتخاذ القرار وكشفت الدراسة عن أهمية دور الأساليب الحديثة في مجال المحاسبة بشكل عام.

أما الدراسة الميدانية التي قام بها كل من (الحمود وزيدان، ١٩٩٧) حول مدى استعمال أساليب المحاسبة الإدارية وطرق تقويم الإنفاق الرأسمالي من قبل الشركات المساهمة القطرية فقد كشفت نتائجها عن أن أكثر أساليب المحاسبة الإدارية استخداماً هي الموازنات التشغيلية ثم يليها الموازنات الرأسمالية ثم تحليل التكلفة والحجم والربح. كما أظهرت أن أهم مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية من وجهة نظر المستجيبين، هي أنها تساعد في عملية الرقابة وأنها تساعد في عملية التخطيط. وأفادت الدراسة أن أكثر العوامل التي تحد من تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية أهمية هو عدم توفر الكوادر المحاسبية المؤهلة في هذه الشركات، وعدم توافر المعلومات والمراجع التي تصف أساليب المحاسبة الإدارية، وهذا العامل يتعلق بالكوادر المحاسبية حيث أن المحاسبين المؤهلين يستطيعون الوصول إلى هذه المعلومات والمراجع اللازمة لتطبيق أساليب المحاسبة الإدارية.

وقد أجرى (يحيى وآخرون، ٢٠٠٠) دراسة ميدانية حول أهمية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية في المنشآت العراقية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوة عميقة وكبيرة بين الجانب الأكاديمي وأدوات المحاسبة الإدارية وأساليبها وواقع تطبيقها. ووجد أن أسلوب الموازنات كان الأكثر استخداماً في الوحدات الصناعية والمالية والخدمات، أما أسلوب التكاليف المعيارية ومحاسبة المسؤولية وتحليل التكلفة- الحجم - الربح فمحصور استخدامها في الوحدات الصناعية، ولم يستخدم أسلوب تحليل المدخلات- المخرجات على الإطلاق في أي من المنشآت التي شملتها الدراسة. وفيما يتعلق بالعوامل التي تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية فقد كان أكثر عامل أهمية هو ضعف المؤهلات العلمية العالية للعاملين في مجال المحاسبة الإدارية.

يتبين من خلال العرض السابق المتتابع للدراسات السابقة في موضوع استخدام أساليب المحاسبة الإدارية، أن هناك اتفاقاً في نتائجها على أهمية استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في دول العالم المختلفة، ويلمس الباحث أن هناك حاجة لدراسة مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية حيث أنه لا يوجد هناك دراسة متكاملة في هذا الموضوع فيما يتعلق بالمملكة والذي يعد على قدر كبير من الأهمية في عصرنا الحديث.

فرضيات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة فقد اعتمد على الفرضيات الآتية : -

الفرضية الأولى: لا تطبق جميع الشركات المساهمة السعودية الأساليب المختلفة للمحاسبة الإدارية .

الفرضية الثانية: لا تختلف الشركات المساهمة السعودية من حيث القطاع عن بعضها البعض في درجة تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية المختلفة .

الفرضية الثالثة : تزيد أهمية مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية المختلفة في الشركات المساهمة السعودية عن المتوسط .

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

الجدول (١)
توزيع المستجيبين حسب العمر

العمر	العدد	النسبة المئوية	النسبة المجمعة
أكبر من ٤٠ سنة	٢٢	٤٨,٩	٤٨,٩
٣٠-٤٠ سنة	١٤	٣١,١	٨٠
أقل من ٣٠ سنة	٩	٢٠,٠	١٠٠
المجموع	٤٥	١٠٠٪	

يظهر الجدول (١) أن أغلب من قام بتعبئة الاستبانة تزيد أعمارهم عن ٣٠ سنة وقد بلغت نسبتهم " ٨٠٪ " أما الذين تقل أعمارهم عن ٣٠ سنة فقد بلغت نسبتهم ٢٠٪ .

الجدول (٢)
توزيع المستجيبين حسب المسمى الوظيفي

المسمى الوظيفي	العدد	النسبة المئوية	النسبة المجمعة
مدير عام	٤	٨,٩	٨,٩
نائب مدير عام	٦	١٣,٣	٢٢,٢٠
المدير المالي	١١	٢٤,٤	٤٦,٦٠
رئيس قسم المحاسبة	١٢	٢٦,٧	٧٣,٣٠
محاسبون	٩	٢٠,٠	٩٣,٣٠
أخرى	٣	٦,٧	١٠٠
المجموع	٤٥	١٠٠	

يبين الجدول(٢) توزيع المستجيبين حسب المسمى الوظيفي حيث يظهر منه أن معظم من قام بتعبئة الاستبانة هم من رؤوساء أقسام المحاسبة والمديرين الماليين والمحاسبين إذ بلغت نسبتهم ٢٦,٧٪ و ٢٤,٤٪ و ٢٠٪ على التوالي ، كما يتضح من الجدول أن ٧٣,٣٪ من المستجيبين

يشغلون وظيفة رئيس قسم المحاسبة أو أعلى، وهذا يزيد من الثقة بالمعلومات المقدمة.

الجدول(٣)
توزيع المستجيبين حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية	النسبة المجمعة
دكتوراه	٧	٤,٤	٤,٤
ماجستير	٦	١٣,٣	١٧,٧
مؤهل مهني	٧	١٥,٦	٣٣,٣
بكالوريوس	٢٦	٥٧,٨	٩١,١
دبلوم	٣	٦,٧	٩٧,٨
ثانوية عامة	١	٢,٢	١٠٠
المجموع	٤٥	١٠٠	

يوضح الجدول(٣) توزيع المستخدمين حسب المؤهل العلمي ويظهر منه أن ما نسبته ٩١,١٪ من المستجيبين يحملون درجة البكالوريوس أو أعلى، ويعكس ذلك قدرتهم على فهم أهمية دور المحاسبة الإدارية في خدمة ومساعدتها الإدارة لتحقيق أهدافها.

الجدول(٤)
توزيع المستجيبين حسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة المئوية	النسبة المجمعة
المحاسبة	٣٢	٧١,١	٧١,١
إحدى تخصصات كلية الإدارة والاقتصاد	١٠	٢٢,٢	٩٣,٣
تخصصات أخرى	٣	٦,٧	١٠٠
المجموع	٤٥	١٠٠	

وتفيد المعلومات الواردة في الجدول(٤) أن أغلب المستجيبين متخصصون في المحاسبة حيث بلغت نسبتهم ٧١,١٪. ويرى الباحث أن هذه النسبة عالية ولها تأثير على نوعية

الإجابة المقدمة في حين بلغت نسبة تخصصات كلية الإدارة والاقتصاد الأخرى ٢٢,٢٪ والتخصصات الأخرى ٦,٧٪.

الجدول(٥)
توزيع المستجيبين حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة المئوية	النسبة المجمعة
أكثر من ١٠ سنوات	١٢	٢٦,٧	٢٦,٦
٦-١٠ سنوات	٢٧	٦٠,٠	٨٦,٧
٥ سنوات فأقل	١٦	١٣,٣	١٠٠
المجموع	٤٥	١٠٠	

وفيما يتعلق بتوزيع المستجيبين حسب سنوات الخبرة يبين الجدول(٥) أن ما نسبته ٨٦,٧٪ من المستجيبين تزيد خبرتهم عن ٦ سنوات وهذا يضفي على نتائج الدراسة مصداقية نظراً لدقة المعلومات المجمعة عن طريق هؤلاء المستجيبين.

الجدول(٦)
توزيع المستجيبين حسب الأشخاص العاملين في الجهة المعنية بالمحاسبة الإدارية

عدد الأشخاص العاملين في المحاسبة الإدارية	العدد	النسبة المئوية	النسبة المجمعة
لا أحد	٢	٤,٤	٤,٤
١-٥	٥	١١,١١	١٥,٥
٦-١٠	٢٧	٦٠,٠	٧٥,٥
١١-١٥	٨	١٧,٨	٩٣,٣
أكثر من ١٥	٣	٦,٧	١٠٠
المجموع	٤٥	١٠٠	

أما الجدول(٦) فقد بين توزيع المستجيبين حسب الأشخاص العاملين في الجهة المعنية بالمحاسبة الإدارية وأظهر أن ما نسبته ٩٥,٦ ٪ من الشركات المستجيبة لديها جهة معنية

بالمحاسبة الإدارية وهذا مؤشر ودليل على إدراك الشركات السعودية لأهمية المحاسبة الإدارية .

الجدول(٧)

توزيع المستجيبين حسب الجهة التي يتبع لها قسم المحاسبة الإدارية

الجهة	العدد	النسبة المئوية
المدير العام	٨	١٧,٨ ٪
مدير التخطيط	٤	٨,٩ ٪
المدير المالي	٢٤	٥٣,٣ ٪
رئيس قسم المحاسبة	٦	١٣,٣ ٪
أخرى	٣	٦,٧ ٪
المجموع	٤٥	١٠٠ ٪

وفيما يتعلق بالجدول(٧) فيلاحظ أن ٥٣,٣ ٪ من الشركات المستجيبة يتبع فيها قسم المحاسبة الإدارية للمدير المالي، ويليها ما نسبته ١٧,٨ ٪ يتبع فيها قسم المحاسبة الإدارية للمدير العام، ثم ما نسبته ١٣,٣ ٪ يتبع فيها قسم المحاسبة الإدارية لرئيس قسم المحاسبة، وما نسبته ٨,٩ ٪ من الشركات المستجيبة يتبع فيها قسم المحاسبة الإدارية لمدير التخطيط، وهذه النتيجة تؤكد على اهتمام الشركات المساهمة بالمحاسبة الإدارية .

الجدول(٨)

توزيع الشركات المستجيبة حسب القطاع

القطاع	العدد	النسبة المئوية
البنوك	٦	١٣,٣ ٪
الصناعة	١٧	٣٧,٨ ٪
الاسمنت	٣	٦,٧ ٪
الخدمات	١٣	٢٨,٩ ٪
الكهرباء	١	٢,٢ ٪
الزراعة	٥	١١,١ ٪
المجموع	٤٥	١٠٠٪

يتضمن الجدول(٨) توزيع الشركات المستجيبة حسب القطاع الذي تنتمي إليه وأن نسبة ١٠٠ ٪ توزعت ما بين صناعي ٣٧,٨ ٪ ، و الخدمات ٢٨,٩٪، و البنوك ١٣,٣٪، والزراعة ١١,١٪ والاسمنت ٦,٧٪، والكهرباء ٢,٢٪، إذ تبين أن أعلى نسبة هي نسبة قطاع الصناعة.

الجدول(٩)
مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية موزعة حسب القطاع

الأسلوب	قطاع البنوك		قطاع الصناعة		قطاع الاسمنت		قطاع الخدمات		قطاع الكهرباء		قطاع الزراعة		جميع الشركات	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
الموازنات التشغيلية	٦	١٠٠٪	١٣		٣	١٠٠٪	١٢	٩٢,٣٪	١	١٠٠٪	٣	٦٠٪	٣٨	٨٤,٤٪
الموازنات الرأسمالية	٥		١٣		٣	١٠٠٪	١٠	٧٦,٩٪	١	١٠٠٪	٣	٦٠٪	٣٥	٧٧,٨٪
التكاليف المعيارية	٠	–	٩	٥٢,٩٪	٢	٦٦,٧٪	٨	٦١,٦٪	–	–	–	–	١٩	٤٢,٢٪
محاسبة المسؤولية	٤	٦٦,٧٪	١٠	٥٨,٨٪	١	٣٣,٣٪	–	–	–	–	–	–	١٥	٤٢,٢٪
تحليل التكلفة والحجم والربح	٦	١٠٠٪	١٢	٧٠,٦٪	٢	٦٦,٧٪	–	–	–	–	٣	٦٠٪	٢٣	٤٨,٩٪
أسعار التحويل	٣	٥٠٪	٥	٢٩,٤٪	٢	٦٦,٧٪	–	–	–	–	١	٢٠٪	١١	٢٤,٤٪
عائد المساهمة	٦	١٠٠٪	٤		٢	٢٣,٥٪	–	–	–	–	–	–	١٢	٢٦,٧٪
تحليل المدخلات والمخرجات	٣	٥٠٪	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣	٦,٧٪
البرمجة الخطية	٣	٥٠٪	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	٣	٦,٧٪

يبين الجدول(٩) نسب استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية بشكل عام، وحسب القطاعات لهذه الشركات، حيث يتضح أن أكثر الأساليب استخداماً من قبل الشركات المساهمة السعودية بشكل عام هي الموازنات التشغيلية إذ بلغت نسبته ٨٤,٤٪، ثم يليه أسلوب الموازنات الرأسمالية ٧٧,٨ ٪. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (رمضان، ١٩٩٠) و (الحمود وإبراهم، ١٩٩٧) (يحيى وآخرون، ٢٠٠٠). وجاء في المركز الثالث أسلوب تحليل التكلفة والحجم والربح بنسبة ٤٨,٩٪. أما الأساليب الباقية فكانت أقل استخداماً وهي التكاليف المعيارية ومحاسبة المسؤولية وأسعار التحويل

وعائد المساهمة وتحليل المدخلات والمخرجات والبرمجة الخطية، فقد بلغت النسبة المئوية لها ٤٢,٤٪، ٣٣,٣٪، ٢٤,٤٪، ٢٦,٧٪، ٦,٧٪، ٦,٧٪ على الترتيب. وقد يعزى ذلك إلى عدم توفر معلومات كافية لدى العاملين في مجال المحاسبة الإدارية عن هذه الأساليب وعدم تدربهم عليها بالإضافة إلى تعقيد هذه الأساليب. ويتبين من الجدول (٩) أن أكثر القطاعات استخداماً لأساليب المحاسبة الإدارية هو قطاع البنوك حيث استخدم ٨ أساليب من ٩ ثم يليه قطاع الصناعة وقطاع الأسمنت حيث استخدم كل من هذين القطاعين سبعة من تسعة أساليب وبدرجات متفاوتة ثم قطاع الزراعة استخدم أربعة أساليب واستخدم قطاع الخدمات ثلاثة أساليب وقطاع الكهرباء استخدم أسلوبين.

وللتأكد من وجود فروق ذات دلالة معنوية بين القطاعات من حيث درجة استخدامها لأساليب المحاسبة الإدارية فقد طُبّق اختبار مان – وتني غير المعلمي والذي لا يفترض توزيعاً معيناً فوجدت الفروق التي يظهرها الجدول(١٠) وعند تطبيق اختبار Sign لفحص الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة التي تنص على (لا تطبق جميع الشركات المساهمة السعودية الأساليب المختلفة للمحاسبة الإدارية)، وذلك من خلال تحديد فيما إذا كان الوسط الحسابي لمدى استخدام هذه الأساليب يساوي (١) فقد تبين أن (p> ١٪) قيمة p لكل من هذه الأساليب تقل عن ١٪. وبناء على ذلك يمكن قبول صحة الفرضية الأولى من فرضيات الدراسة عن مستوى معنوية ١٪.

الجدول(١٠)

درجة المعنوية للفروق ذات الدلالة الإحصائية بين القطاعات في استخدام أساليب المحاسبة الإدارية

الأسلوب	البنوك والصناعية	البنوك والأسمنت	البنوك والخدمات	البنوك والكهرباء	البنوك والزراعة	الصناعة والأسمنت	الصناعة والخدمات	الصناعة أوالكهرباء	الصناعة أوالزراعة	الأسمنت والخدمات	الأسمنت والكهرباء	الأسمنت والزراعة	الخدمات والكهرباء	الخدمات والزراعة
الموازنات التشغيلية														
الموازنات الرأسمالية														
التكاليف المعيارية														
محاسبة المسؤولية					٠,٠٧٩١									
تحليل التكلفة والحجم والربح			٠,٠٣٢٢				٠,٠١٢٣							

أسعار التحويل														
عائد المساهمة	٠,٠٢٤١		٠,٠١١٦		٠,٠٠٦٨									
تحليل المدخلات والمخرجات														
البرمجة الخطية														

ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة معنوية بين القطاعات كلها بخصوص استخدام كل أسلوب من أساليب المحاسبة الإدارية، فقد طبق اختبار كروسكال - والس غير المعلمي الذي أظهر أن هناك فروقاً ذات دلالة معنوية بين القطاعات المختلفة فيما يتعلق باستخدام أسلوب تحليل التكلفة والحجم والربح على مستوى ٠,٠٥٨٢. وفيما يتعلق بأسلوب عائد المساهمة على مستوى ٠,٠٠٥١، وهذا يعزز نتائج اختبار مان - وتني. ويتبين من النتائج السابقة، باستثناء وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القطاعات، فيما يتعلق باستخدام أسلوب تحليل التكلفة والحجم والربح، وأسلوب عائد المساهمة، فإنه يمكن قبول صحة الفرضية الثانية من فرضية الدراسة التي تنص على: لا تختلف الشركات المساهمة السعودية من حيث القطاع عن بعضها البعض في درجة تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية المختلفة.

الجدول(١١)

مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية

مرتبة حسب درجة أهميتها طبقاً لمتوسطها الحسابي

الميزة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تساعد في عملية التخطيط	٣,٩٢	٠,٦٢
تساعد في عملية الرقابة	٣,٧٤	٠,٥٥
تساعد في عملية اتخاذ القرار	٣,٦٧	٠,٧٣
تساعد في عملية تقييم الأداء	٣,٥٨	٠,٦٢
تساهم في زيادة الربح	٣,٣٨	٠,٨٥

يظهر الجدول(١١) مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية مرتبة حسب درجة أهميتها، طبقاً لمتوسطها الحسابي، حيث تبين أهم هذه المزايا من وجهة نظر الشركات المستجيبة أن

أساليب المحاسبة الإدارية تساعد في عملية التخطيط وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٢) ، يليها ميزة المساعدة في عملية الرقابة، وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٤). وكذلك يظهر من الجدول أن أهمية جميع المزايا تزيد عن المتوسط الحسابي (٣)، كما يلاحظ أن المتوسطات الحسابية لأهمية هذه المزايا تبلغ أكثر من ضعفي الانحراف المعياري لكل منهما مما يدل على اتفاق المستجيبين حول مدى أهمية هذه المزايا. ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنوية بين إجابات القطاعات المختلفة، فيما يتعلق بكل ميزة، فقد طُبق اختبار كروسكال - والس وكشف عن أنه لا يوجد فروق ذات دلالة معنوية بين إجابات القطاع. ويتبين من النتائج السابقة أنه لا يمكن رفض الفرضية الثالثة التي تنص على: تزايد أهمية مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية المختلفة في الشركات المساهمة السعودية عن المتوسط.

الجدول(١٢)

العوامل التي تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية

مرتبة حسب درجة أهميتها طبقاً لمتوسطها الحسابي

#	العوامل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	عدم توافر الكوادر المحاسبية المؤهلة	٤,٧	١,٦٩
٢	قناعة المحاسب الإداري بالوضع الحالي	٤,٦	١,٥٨
٣	قناعة المدير المالي بالوضع الحالي	٤,٥٨	١,٥٨
٤	عدم توافر المعلومات التي تصف أساليب المحاسبة الإدارية	٤,٣٣	١,٣٣
٥	عدم توافر قواعد البيانات	٤,٣٣	١,٣٣
٦	مقاومة الإدارة للتغيير	٣,٧٩	٠,٧٩
٧	شعور الإدارة بعدم الحاجة للأساليب الحديثة	٣,٧٥	٠,٩٧
٨	ارتفاع تكاليف تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية	٣,١٧	٠,١٧

يوضح الجدول(١٢) العوامل التي تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية مرتبة حسب درجة أهميتها طبقاً لمتوسطها الحسابي، وذلك من وجهة نظر الشركات المستجيبة، حيث يتبين من الجدول رقم(١٢) أن العوامل التي تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية من وجهة نظر المستجيبين يتراوح متوسطها الحسابي ما بين (٣,١٧ و ٤,٧). أما العامل الأول من حيث الأهمية فقد كان عدم توافر الكوادر المحاسبية المؤهلة حيث بلغ متوسطها

الحسابي (٧, ٤)، ويمكن تفسير أهمية هذا العامل بأنه منذ فترة زمنية طويلة اعتاد المحاسبون على استخدام مجموعة من أساليب المحاسبة الإدارية (الأساليب التقليدية)، ولم يواكب المحاسبون التطورات الحديثة في المحاسبة الإدارية، وبالتالي أصبح عامل عدم توفر الكوادر المحاسبية المؤهلة يحد من استخدام الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (رمضان، ١٩٩٠) في الأردن، و(الحمود وإبراهيم، ١٩٩٧) في قطر. وفيما يتعلق بالعامل الثاني وهو قناعة المحاسب الإداري بالوضع الحالي فهو يتعلق بالعامل الأول ويرتبط بالعامل الرابع وهو عدم توافر المعلومات التي تصف أساليب المحاسبة الإدارية لأن المحاسبين المؤهلين يستطيعون الوصول إلى هذه المعلومات والمراجع اللازمة لتطبيق أساليب المحاسبة الإدارية والمطلوب من المحاسب الإداري والمدير المالي حث الكوادر المحاسبية على مواكبة التطورات العلمية عن طريق برامج التعليم المستمر وعقد الدورات العلمية لمسايرة التطورات العلمية في مجالات العلم المختلفة، ومنها المحاسبة بشكل عام والمحاسبة الإدارية بشكل خاص.

أما بخصوص العامل السادس وهو مقاومة الإدارة للتغيير والعامل السابع شعور الإدارة بعدم الحاجة للأساليب الحديثة والعامل الثامن ارتفاع تكاليف تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية فيرى الباحث أن هذه العوامل ترتبط بقناعات الإدارة حيث أن استخدام أي أسلوب من أساليب المحاسبة الإدارية يجب أن يكون مقنعاً للإدارة بمدى الفائدة التي يمكن جنيها من ذلك. وتتمثل هذه الفائدة في دقة البيانات ومدى مساعدتها للإدارة في أداء وظائفها المتعددة بالإضافة إلى الجدوى الاقتصادية من استخدام هذه الأساليب نظراً لما يمكن أن تتحمله الشركة من تكاليف مرتفعة ناتجة عن تطبيق الأساليب الحديثة مثل تكاليف التدريب للكوادر المحاسبية. وعند تطبيق اختبار كروسكال – والس لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة معنوية بين إجابات القطاعات المختلفة فيما يتعلق بكل عامل من العوامل المحددة على حده تبين عدم وجود فروق جوهرية، باستثناء العامل الرابع، وهو عدم توافر المعلومات التي تصف أساليب المحاسبية الإدارية إذ وجد فرق ذو دلالة على مستوى ٠,٠٥٨. وقد يعزى ذلك إلى اختلاف آراء المستجيبين حول أهمية هذا العامل لعلاقته بالعامل الخامس وهو عدم توافر قواعد البيانات، وبالعامل الأول وهو عدم توافر الكوادر المحاسبية المؤهلة.

الخلاصة

كشفت هذه الدراسة عن مدى استخدام أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة السعودية، وقد تبين من خلال الدراسة أن هناك إدراكاً ووعياً كبيراً عند الشركات المساهمة السعودية بأهمية المحاسبة الإدارية، حيث أفاد (٦ , ٩٥ ٪) من الشركات المستجيبة بأن لديها جهة معنية بالمحاسبة الإدارية، وأن أقسام المحاسبة الإدارية تتبع المدير العام ومدير التخطيط والمدير المالي أو رئيس قسم المحاسبة كما أظهرت الدراسة أن أكثر أساليب المحاسبة الإدارية استخداماً في الشركات المساهمة السعودية هي الموازنات التشغيلية (٤ , ٨٤ ٪) ثم أسلوب الموازنات الرأسمالية (٨ , ٧٧ ٪) وأقل أساليب المحاسبة الإدارية استخداماً هي أسلوب البرمجة الخطية وتحليل المدخلات والمخرجات (٧ , ٦٪). وعند تطبيق اختبار Sign أمكن قبول صحة الفرضية الأولى التي تنص على " لا تطبق جميع الشركات المساهمة السعودية الأساليب المختلفة للمحاسبة الإدارية " وذلك عند مستوى معنوية ١٪. وأظهر اختبار مان – وتني فروق ذات دلالة معنوية في حالة استخدام أسلوب تحليل التكلفة والحجم والربح وأسلوب عائد المساهمة على مستوى أقل من ٥٪. وقد جاءت نتائج اختبار كروسكال والس مؤيدة لذلك.

وبخصوص مزايا استخدام أساليب المحاسبة الإدارية من وجهة نظر الشركات المستجيبة، تبين أن أهم مزايا هذه الأساليب أنها تساعد في عملية التخطيط، وأنها تساعد في عملية الرقابة (٣ , ٩٢) ، (٣ , ٧٤) على الترتيب، كما أن أهمية جميع المزايا تزيد عن المتوسط الحسابي وهو (٣).

وفيما يتعلق بالعوامل التي تحد من استخدام أساليب المحاسبة الإدارية فقد تمثلت في حجم الوحدة الاقتصادية وطبيعة نشاطها (٤ , ٩٢)، وعدم توافر الكوادر المؤهلة (٤ , ٧)، وعدم توافر المعلومات التي تصف أساليب المحاسبة الإدارة (٤ , ٦٠). وبشكل عام، تراوح المتوسط الحسابي للعوامل المحددة ما بين ٤ , ٩٢ و٣ , ١٧ ، وهذا يعني اتفاق آراء المستجيبين حول أهمية هذه العوامل علماً بأن معظم العوامل المحددة تتعلق بإدارة الشركات مما يجعل الحديث عنها حساساً.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يأتي :

١ . عقد المزيد من الدورات التدريبية للعاملين في مجال المحاسبة الإدارية لتوعيتهم بأهمية استخدام الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية .

٢ . تسليط الضوء على أهمية استخدام الأساليب الحديثة للمحاسبة الإدارية في مقرر المحاسبة الإدارية في الجامعات السعودية .

المراجع

أ- المراجع العربية

١ . أبو طالب ، يحيى محمد ، المحاسبة الإدارية نظام المعلومات في مجال التخطيط- الرقابة - اتخاذ القرارات ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ١٩٨٦ ص ص ٧-١٢ .

٢ . الحمود، تركي راجي ، وإبراهيم ، محمد زيدان ، (١٩٩٧) مدى استعمال أساليب المحاسبة الإدارية وطرق تقويم الإنفاق الرأسمالي من قبل الشركات المساهمة القطرية ، المجلة العربية للعلوم الإدارية ، المجلد (٤)، العدد (٢)، مايو . ص ص ٢٤٣-٢٦٧

٣ . رمضان ، صايل (١٩٩٠) تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية في الشركات المساهمة العامة الصناعية في الأردن ، المجلة العلمية لكلية الإدارة والاقتصاد ، جامعة قطر ، العدد الأول : ص ص ٢٢٩-٢٦٠ .

٤ . الزغيبي والقباني للإستشارات المالية - دليل المساهم (الشركات السعودية المساهمة - مراكز مالية ومعلومات عامة) الربع الرابع ٢٠٠٥م .

٥ . سفيان ، سليمان ، الشرع ، مجيد ، المحاسبة الإدارية اتخاذ قرارات ورقابة- دار الشروق للنشر والتوزيع -عمان- ٢٠٠٢ ص ص ٣٧ -٣٨ .

٦ . يحيى ، زياد هاشم ، وطاهر ، كبرى محمد ، وأيوب ، لقمان محمد ، (٢٠٠٠) أهمية تطبيق أساليب المحاسبة الإدارية في المنشآت العراقية - دراسة ميدانية في منشآت مختارة ، مجلة تنمية الرافدين ، كلية الاقتصاد والإدارة ، جامعة الموصل ، العدد ٦١ (٢٢) ص ص ١٥٩ -١٧٣ .

ب- المراجع الأنجيليزية:

- Awad, S.A.M. 1970. Acceptance of Contemporary Management Accounting Techniques in Small Manufacturing Firms: A Study of Selected Medium and Small Manufacturing Companies in the State of Michigan. Un Published PhD. I Thesis, Michigan State University.
- Chiu, J.S. and Change, D.L. 1979. Management Accounting in Taiwan. Management Accounting (USA), June: 50-55.
- Coats, J.B, Smith, J.E, and Stacy. R.J, 1983, Results of a preliminary survey into the structure of Divisionalized companies, Divisionalized performance appraisal and the Associated Role of Managmenet Accounting in Cooper, D.,et.al., Management Accounting Research and Practice, Institute of Cost and Management Accountants.
- Johnson, H.T. 1983. The Search for Gain in Markets and Firms: A review of The Historical Emergence of Management Accounting System. Accounting Organizations and Society, 8 (2/3): (39-146).
- Kaplan, R.S. 1983. Measuring Manufacturing Performance: A New Challenge for Management. Accounting Research. Accounting Review, LVIII, (4): 360-373.
- Lovell, A. 1988. Management Accounting under Challenge; Management Accounting. Dec: 44-48.
- Mclean, T. 1988. Management Accounting Education: is Theory Related to Practice? Management Accounting, June: 44-66.
- Pike, H.P. 1988. An Empirical study of the Adoption of Sophisticated Capital Budgeting Practices and Decision Making Effectiveness, Accounting and Business Research, 18 (72): 341-351.
- Ratnatunga, J, Pike, R. J, Pike, R. and Hooley, G.J. 1988. The Application of Management Accounting Techniques to Marketing. Accounting and Business Research, 18 (72): 363-370.
- Roslender, R. 1995. Accounting for Strategic Positioning: Responding to Crisis in Management Accounting. British Journal of Management, 6 (1): 45-57.
- Sabri, Nidal, R. 1986. Application of Managerial Accounting Techniques to Agricultural- Farming Business. A paper Presented in the American Accounting association- Mid Atlantic Regional Meeting Proceedings, May: 97-116.

- Scapens, R.W. 1983. Management Accounting, A change of Emphasis, Management Research and practice, Published by the Institute of Cost and Management Accounting.
- Szendi,J.Z. and Elmore, R.C. 1993. Management Accounting: Are new Techniques Making in-roads with Practioners?. Journal of Accounting Educations 11 (1): 61-76.

آليات إصلاح الفساد الإداري والمالي والاقتصادي في مؤسسات السلطة الفلسطينية
(رؤية المواطن الفلسطيني)

د . محمود أبوالرب*
د . حسين احمد**
د. نايف أبو خلف***

* جامعة النجاح الوطنية – قسم الاقتصاد.
** جامعة النجاح الوطنية – قسم الجغرافيا.
*** جامعة النجاح الوطنية – قسم العلوم

ملخص:

تتناول هذه الورقة موضوعين اثنين: الأول دراسة لمراحل تطور عملية الاصلاح الفلسطيني، حيث شهدت المراحل الاولى تنامي الضغوط المحلية والدولية المطالبة بضرورة الاصلاح الشامل، تلتها خطوات إصلاح أولية اتخذتها السلطة الوطنية الفلسطينية، غير أنها لم تكن كافية لمواجهة التحديات. الموضوع الثاني: دراسة لأهم آليات محاربة الفساد الإداري والمالي والاقتصادي في السلطة الوطنية الفلسطينية من وجهة نظر المواطن الفلسطيني. وخلصت الدراسة إلى بعض النتائج والتوصيات التي كان أهمها إنشاء وكالة خاصة لمكافحة الفساد في المؤسسات العامة والأهلية والخاصة، إضافة إلى إنشاء محاكم خاصة للنظر في ملفات الفساد.

Abstract

This paper deals with two main topics: Firstly, it studies the evolution of the Palestinian reform process. The early phases witnessed the growing local and international pressures calling for urgent and comprehensive reform. This was followed by initial reform attempts by the PA, but such attempts were rather limited and insufficient to face the challenges. The second topic examines the mechanisms of reform to fight administrative, financial, and economic corruption in the PA. from the perspectives of the ordinary Palestinians. The study has reached several recommendations in this regard.

This included the establishment of a special agencey to fight corruption in the public, civil and private institutions, and the establishment of special courts to deal with corruption.

مقدمة

تشكل عملية الإصلاح الفلسطيني خطوة أساسية نحو الاستقلال السياسي. وتكتسب هذه العملية أهميتها من عاملين اثنين: الأول، أنها تتماشى وتنامي النداءات المحلية المطالبة بضرورة الاصلاح. فمنذ انشاء السلطة الوطنية الفلسطينية في أيار ١٩٩٤، أخذ الفلسطينيون يتطلعون إلى قيام نظام سياسي ديموقراطي، غير أن السلطة الوطنية الفلسطينية، التي عملت في ظل ظروف سياسية واقتصادية واجتماعية صعبة واستثنائية، واجهت الكثير من التحديات والمشكلات المرتبطة بعملية البناء المؤسسي، وتحديث الاجهزة الامنية والادارية، وانتشار ظاهرة الفساد السياسي والمالي والاداري والاقتصادي، مما عوَّق مسيرة البناء المؤسسي الديموقراطي من ناحية، والقدرة على إقامة نظام اقتصادي فلسطيني قادر على التفاعل مع المتغيرات الاقليمية والدولية من ناحية اخرى. انعكست هذه العوامل سلبا على أماني الفلسطينيين وتطلعاتهم السياسية فأخذوا يضغطون باتجاه اتخاذ الاجراءات الضرورية لعملية اصلاح شامله تشمل نواحي الحياة الفلسطينية كافة.

العامل الثاني، أن عملية الاصلاح الفلسطيني تأتي أيضا استجابة للضغوط الدولية، وتحديدا من الدول المانحة للمساعدات، والتي ربطت تقديم تلك المساعدات بقيام السلطة الفلسطينية بإجراء عملية اصلاح شاملة من ناحية، وبالتقدم في عملية السلام مع اسرائيل من ناحية أخرى.

ودون التقليل من اهمية هذا العامل الثاني في انجاح عملية الاصلاح الفلسطيني، الا أن نجاح عملية الاصلاح يتوقف، وبدرجة كبيرة، على مدى استجابتها للاولويات الفلسطينية، بمعنى أن تكون عملية الإصلاح في أبعادها المختلفة هي استجابة للحاجات والاهداف المنطلقة من رؤية فلسطينية واضحة، وليست استجابة لرغبة الجهات المانحة للمساعدات، والتي – في أحيان كثيرة – لا تتماشى مع الاولويات الفلسطينية المحلية.

إن الانسان يبقى الهدف والوسيلة لأي عملية تنمية حقيقية وفاعلة، فإن توسيع دائرة المشاركة السياسية هي الخطوة الاولى والاساسية نحو تحقيق الاهداف المرجوة لعملية الاصلاح في فلسطين. ومن هذا المنطلق رأى الباحثون أهمية مشاركة المواطن الفلسطيني في التعبير عن رأيه بآليات الاصلاح ومحاربة الفساد في السلطة الوطنية الفلسطينية، وذلك باستطلاع آراء

الشارع الفلسطيني لإتاحة المجال أمام المواطن الفلسطيني للتعبير عن رأيه بحرية تجاه آليات إصلاح الفساد الاداري والمالي والاقتصادي في مؤسسات السلطة الفلسطينية، وهذه خطوة أولية نحو انجاح عملية الاصلاح وتحقيق اهدافها المرجوة.

تتكون الدراسة من المقدمة والاجراءات العلمية المستخدمة في البحث، وخصائص العينة، وأهم مراحل عملية الاصلاح في مؤسسات القطاع العام الفلسطيني، وآليات إصلاح الفساد، ومناقشة النتائج المتعلقة بالفرضيات، وفي الخاتمة النتائج والتوصيات.

مشكلة الدراسة

منذ أن باشرت السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها بعد إنشائها في أيار ١٩٩٤، وفي أعقاب التحول الديموقراطي الذي شهدته الحياة السياسية الفلسطينية إثر الانتخابات الرئاسية والتشريعية في مطلع عام ١٩٩٦، تنامت التطلعات الفلسطينية تجاه مرحلة سياسية جديدة تحددت أهدافها في بناء المؤسسات العامة الفلسطينية، وجعلها خطوه نحو الاستقلال وبناء الدولة الحرة والديموقراطية.

إن عمل السلطة الوطنية الفلسطينية هو ضروري لتلبية الاحتياجات الأساسية وفي الحفاظ على الدعم الجماهيري لعمليات الإصلاح، غير أن الواقع الفلسطيني وخلافا للتوقعات والآمال المعقودة اتخذ مسارا بعيدا عن الأهداف التي وضعت لمواجهة التحديات الجسام التي واجهت الأجهزة والدوائر الحكومية الفلسطينية في تلك المرحلة. فقد شهد النظام السياسي الفلسطيني تفرد السلطة التنفيذية بالقرار السياسي، وهيمنتها شبه الكاملة على العملية السياسية نجم عنها ضعف الأداء الرقابي للمجلس التشريعي الفلسطيني على عمل السلطة التنفيذية، كما عاني الجهاز القضائي من مشكلات كبيرة شكلت تهديدا خطيرا لاستقلال القضاء وسيادة القانون باعتبارهما دعامتين من دعائم عملية التحول الديموقراطي والإصلاح في فلسطين. وأدى ذلك، من ضمن أشياء أخرى، إلى استفحال الفساد في مؤسسات القطاع العام وعرقلة جهود الإصلاح، وزاد من التصرفات التحكمية في عمل السلطة على مختلف الأصعدة السياسية والاقتصادية والأمنية وتغييب دور المؤسسات في صنع القرار، واستبعاد المساءلة والمحاسبة والشفافية وسيادة القانون في العمل. لقد هيأت السلطة الفلسطينية لبعض كبار موظفيها العموميين بيئة مناسبة لتدعيم مصالحهم الخاصة أو مصالح أقربائهم وأصدقائهم أو حلفائهم، على حساب المصلحة العامة، مما فتح الأبواب على مصراعيها للتربح والفساد،

وجعل من المطالبة الشعبية لإصلاح مؤسسات القطاع العام الفلسطيني ضرورة ملحة . إن انتشار ظاهرة الفساد في المؤسسات الفلسطينية الرسمية وغير الرسمية دفع المواطن الفلسطيني ومؤسسات المجتمع المدني والدول الأجنبية المانحة والمؤسسات الدولية لانتقاد هذه الظاهرة والمطالبة بإصلاحها . ومع ذلك قوبلت هذه الانتقادات ودعوات الاصلاح باللامبالاة والمقاومة أحيانا من بعض متخذي القرار في السلطة . ورغم أن الضغوط الفلسطينية والدولية أجبرت المسؤولين في السلطة الفلسطينية على اتخاذ خطوات إصلاحية في المجالين المالي والأمني ، فأنها ظلت محدودة ولم ترق إلى تطلعات المواطن الفلسطيني نحو إصلاحات حقيقية شاملة وجذرية .

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة للاجابة عن التساؤلات الآتية :

- ما أهم المراحل التي مرت بها عملية الإصلاح الفلسطيني في ظل السلطة الفلسطينية؟
- وما الآليات الإدارية ، والمالية ، والاقتصادية ، المطلوب إتخاذها لإجراء الإصلاح ومحاربة الفساد في مؤسسات السلطة الفلسطينية؟

هدف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أهم مراحل محاولات الإصلاح في ظل السلطة الفلسطينية والآليات المطلوب اتخاذها لإجراء إصلاحات جذرية في مؤسسات القطاع العام من وجهة نظر الشارع الفلسطيني . فالإصلاح هو ضرورة ، ويجب تعزيزه بالإرادة الجماهيرية والعودة إلى آليات إصلاح حقيقية تنطلق من رؤية المواطن الفلسطيني العادي بهدف التغلب على التحديات والمشكلات التي تواجه الأمة . فالمسؤولية ، وإن كانت بالدرجة الأولى هي في يد أصحاب القرار ، فهي تبقى مسئولية مشتركة يجب أن يتحملها الجميع .

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها واحدة من المحاولات القليلة التي تبحث في تحديد آليات الإصلاح في المؤسسات العامة حسب رؤية المواطن الفلسطيني . ومما سيساعد أصحاب القرار والمؤسسات الرسمية والأهلية والقطاع الخاص على اتخاذ الإجراءات الفعالة لمحاربة ظاهرة

الفساد وانتهاج سياسات إصلاح حقيقية تعكس مصالح الشعب الفلسطيني .

فرضيات الدراسة

تهدف الدراسة إلى اختبار الفرضيات الآتية :

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين الآليات الإدارية ، وهي إحدى آليات الاصلاح (محاسبة المتهمين في الفساد ، الكفاءة في التعيين للوظائف الحكومية ، تفعيل دور الرقابة العامة ، تغيير الوزراء وكبار موظفي السلطة) ومنطقة الاقامة ، ومكان السكن ، والجنس ، العمر ، والمستوى التعليمي ، وحالة اللجوء ، والحالة العملية ، وقطاع العمل .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين الآليات المالية والإقتصادية ، وهي إحدى آليات الاصلاح (مراقبة طرق صرف الأموال العامة والإستغلال الأمثل للموارد المالية المتاحة ، الغاء الاحتكارات وعدم التدخل في اقتصاد السوق) ومنطقة الاقامة ، ومكان السكن ، والجنس ، والعمر ، والمستوى التعليمي ، وحالةاللجوء ، والحالة العملية ، وقطاع العمل .

مجتمع الدراسة وحدودها

شملت الدراسة السكان الفلسطينيين في الضفة الغربية وقطاع غزة ممن بلغت أعمارهم ١٨ عاماً فأكثر . والحدود الزمنية للدراسة هي الفترة منذ إنشاء السلطة الوطنية الفلسطينية في أيار ١٩٩٤ وحتى نهاية عام ٢٠٠٤ .

التقارير والدراسات السابقة

هناك عدد من التقارير والدراسات السابقة التي تناول بعض منها ظاهرة الفساد في المؤسسات الفلسطينية العامة وطالبت بضرورة محاربتها ، من أهمها :

- التقرير الأول لهيئة الرقابة العامة في عام ١٩٩٧ حول أداء مؤسسات السلطة الفلسطينية بشكل عام ، وبخاصة الشؤون المالية : أشار التقرير إلى وجود مخالفات عديدة من قبل مسؤولين كبار في السلطة ، واعتقد البعض أن التقرير سيشكل قفزة نوعية على طريق الاصلاح الفلسطيني وفرض سيادة القانون . غير أن امتناع السلطة الفلسطينية عن اتخاذ

إجراءات للعمل بما جاء في التقرير بدد الآمال المعقودة على موضوعة الاصلاح ومحاربة الفساد في أجهزة السلطة الفلسطينية ودوائرها .

- تقرير لجنة الرقابة في المجلس التشريعي الفلسطيني لعام ١٩٩٨ : أكد على معظم الاستنتاجات التي وردت في تقرير هيئة الرقابة العامة وكشف عن مخالفات أخرى وحددها بالاسم، وطالب باتخاذ الإجراءات القانونية اللازمة للتحقق من الادعاءات التي وردت في التقريرين، وملاحقة المتهمين بالفساد غير أن المجلس التشريعي وافق بالأغلبية على إغلاق ملف الفساد الذي نشر في تقرير هيئة الرقابة العامة وتقرير لجنة الرقابة في المجلس التشريعي الفلسطيني، في ظل غياب سيادة القانون وضعف الجهاز القضائي .
- تقرير البنك الدولي لعام ١٩٩٧ حول دور الدولة وكفاءتها : حدد التقرير استراتيجيات لإصلاح الدولة تركزت بشكل أساسي على المجالات التي تتلاءم مع قدرتها، وذلك عن طريق تنشيط المؤسسات العامة . كما حدد بعض الآليات التي تبعث في الموظفين العموميين الحافز على أداء عملهم بصورة افضل، والضوابط التي تحول دون التصرفات التحكمية والحد من الفساد ومكافحته . بالإضافة إلى التحديات المتمثلة في الإصلاحات واستدامتها وجعل الدولة اكثر قربا من الناس .
- دراسة عورتاني ٢٠٠٣ بعنوان الإصلاحات في السياسات والمؤسسات الاقتصادية الفلسطينية : حيث ناقشت هوية الاقتصاد الفلسطيني والانحرافات في السياسات، وضرورة الإصلاح في البنية المؤسساتية الاقتصادية . وكان من أهم نتائجها أن السلطة الفلسطينية لم تبد تجاوبا حقيقيا بالنسبة للدعوات المتكررة للإصلاح الاقتصادي، وذلك رغم القلق الشديد الذي أبداه المواطنون ومؤسسات المجتمع المدني والقطاع الخاص . إلا أن تحولا إيجابيا حدث في آليات تعامل السلطة الفلسطينية مع متطلبات الإصلاح الاقتصادي منذ مطلع العام ٢٠٠١، وذلك على خلفية الضغوط المحلية والدولية على السلطة بخصوص الإصلاح، لكن زخم الإصلاح مازال ضعيفا، ولم يرق بعد إلى مأسسة العملية الإصلاحية بشكل عام .
- التقرير الأول للتنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٢ : والذي عكس جهدا متميزا من الأوجه كافة، سواء من منطلق تحليلاته للأوضاع الحالية للتنمية الإنسانية في الوطن العربي أو من أوجه القصور فيها والتحديات التي تجابهها ووسائل النهوض بها لتعزيز مستقبل الإنسان العربي . لقد بين التقرير في إطار استنتاجاته أولوية أساسية لتجاوز عدد من النواقص

الراهنة، بل تحويلها إلى نقيضها لتحقيق التنمية الإنسانية، وأجملها في نواقص ثلاث: أولها، الاحترام القاطع للحقوق والحريات الإنسانية باعتباره حجر الزاوية في بناء الحكم الصالح المحقق للتنمية الإنسانية. وثانيها، تمكين المرأة العربية بعد إتاحة جميع الفرص لها، خاصة تلك الممكنة لبناء قدرتها الإنسانية. وثالثها، تكوين اكتساب المعرفة وتوظيفها بفاعلية في جميع اوجه النشاط الاقتصادي. وأكد التقرير على أهمية الإصلاح وضرورته من الداخل إذا ما أريد له النجاح والديمومة وتغيير الواقع الراهن.

- تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام ٢٠٠٣ واتخذ بناء مجتمع المعرفة موضوعا له: حيث شخص حال المعرفة في البلدان العربية وإنتاجها وقياسها والسياق التنظيمي والمجتمعي والسياسي لاكتسابها ورصد تطور التنمية الإنسانية فيها. وبين التقرير التحديات والأحداث والتطورات الإقليمية والدولية التي أحاطت بالمنطقة العربية وبصفة خاصة في فلسطين والعراق. وأكد التقرير على أن بناء القدرة الذاتية العربية هي السبيل القويم لمجابهة هذه التحديات. ووضع التقرير رؤية استراتيجية للرقي في البلدان العربية إلى مجتمع المعرفة وبناء نهضة إنسانية في عموم الوطن العربي تركز على خمسة أركان: أولها، إطلاق حريات الرأي والتعبير والتنظيم وضمانها بالحكم الصالح. وثانيها، النشر الكامل للتعليم راقي النوعية. وثالثها، توطين العلم. ورابعها، التحول نحو نمط إنتاج المعرفة في البنية الاجتماعية والاقتصادية. وخامسها، تأسيس نموذج معرفي عربي عام أصيل منفتح ومستنير.
- دراسة للبنك الدولي بعنوان "الفصل، الاقتصاد الفلسطيني والمستوطنات" في حزيران ٢٠٠٤: حيث بينت أن الأوضاع الاقتصادية للفلسطينيين تقترب من كارثة واستنتجت الدراسة أن الفلسطينيين يواجهون أسوأ حالة ركود اقتصادي في تاريخهم المعاصر. وان السبب الرئيس لذلك ينبع من القيود التي يفرضها الاحتلال الإسرائيلي على حركة الأفراد والإنتاج والبضائع. كما أظهرت الدراسة أن هناك تدهورا حادا في الناتج المحلي الفلسطيني، وتراجعا في الدخل وارتفاعا في معدل البطالة والفقر. كما أكدت الدراسة على تحسن شفافية السلطة بشكل ملحوظ خلال السنتين الماضيتين، ولكنها بحاجة إلى مزيد من الإصلاحات الحقيقية تساعد على تعميق الشفافية والمساءلة والمحاسبة.
- دراسة عورتاني وموسى عام ٢٠٠٣م، حول الحكم الصالح في المنشآت التجارية: بينت اثر إخفاق السياسة الاقتصادية للسلطة على القطاع الخاص وتجاهل دوره التاريخي في تعزيز صمود الشعب الفلسطيني على أرضه. يعاني القطاع الخاص من عدم التزام

السلطة بسياسة الاقتصاد الحر والتدخل في النشاط الاقتصادي، من خلال إقامة بعض الاحتكارات التجارية والعديد من المؤسسات الاقتصادية والتجارية الحكومية والضعف الشديد في أداء الجهاز القضائي في حسم النزاعات التجارية . مما يستدعي ضرورة إجراء إصلاح الدوائر والهيئات الحكومية البيروقراطية ضعيفة الأداء، واعتماد مبدأ الكفاءة أساسا للتوظيف والترقية ودفع رواتب مجزية للموظفين تجذب المؤهلين منهم للبقاء في العمل ولا تدفعهم إلى قبول الرشاوى. واستشراء الفساد في مؤسسات القطاع العام.

- دراسة نصر عبد الكريم حول دور التمويل الدولي في تمكين المجتمع الفلسطيني وتنميته، والتي وردت في تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤ (فلسطين) : يشير التقرير إلى أن السلطة الوطنية الفلسطينية بمؤسساتها المختلفة تلقت أموالا طائلة من الدول المانحة التي استحوذت على ما نسبته ٨٢,٤٪ من إجمالي المساعدات الدولية التي بلغت خلال الفترة ١٩٩٤-٢٠٠٣ حوالي ٦,٦ مليار دولار. وبين التقرير أنها، رغم بعض الانجازات التي حققتها تلك المساعدات في مجال البنية التحتية، وتقديم الخدمات الاجتماعية الاساسية (كالتعليم والرعاية الصحية) ودعم بعض القطاعات الانتاجية، وتمويل عجز الموازنة الجارية، لم تسهم في تحقيق الاهداف المرجوة منها . وأرجع التقرير ضعف دور التمويل الدولي في تمكين المجتمع الفلسطيني وتنميته إلى عوامل ذاتية تحددت في عدم مقدرة السلطة الفلسطينية على إدارة المساعدات الدولية لغياب التنسيق بين تلك المؤسسات وغياب رؤية واضحة أو تخطيط ممنهج، وكذلك إلى تراجع ثقة الموطنين في السلطة بشكل عام، وإلى ضعف المشاركة المجتمعية في صياغة أولويات الانفاق العام، ومع ذلك فلم يغفل التقرير أثر العامل الاسرائيلي في المساهمة من الحد من الآثار الايجابية للمساعدات الدولية.
- دراسة سمير عبدالله بعنوان الاقتصاد الفلسطيني: في مرحلة الخطرIn the Red تناولت الدراسة الحالة الصعبة التي وصل اليها الاقتصاد الفلسطيني خلال سنوات الانتفاضة الفلسطينية التي بدأت في أيلول ٢٠٠٠، حيث تسببت الاوضاع الامنية والسياسية الناجمة عن إجراءات الاحتلال الاسرائيلي في تدهور واضح في البنية التحتية، وإلى تدني الاستثمارات الخاصة التي وصلت إلى حوالي الصفر، وتراجع نسبة القوة ذالشرائية إلى النصف لوجود البطالة المرتفعة التي نجمت عن إغلاق سوق العمل الاسرائيلية، ويقدر الباحث مجمل خسائر الاقتصاد الفلسطيني المباشرة وغير المباشرة

بما يعادل الناتج المحلي الاجمالي للاقتصاد الفلسطيني الذي وصل إلى أكثر من ٤ مليار دولار قبل أيلول ٢٠٠٠ رغم اختلاف التقديرات الدولية والفلسطينية لتلك الخسائر.

- تقرير تقوية المؤسسات العامة الفلسطينية: وهو تقرير قدمه فريق عمل فلسطيني مستقل برئاسة رئيس وزراء فرنسا الاسبق "ميشيل روكارد" وقد عرض تقييماً شاملاً ومنهجياً لمؤسسات السلطة الفلسطينية من حيث الهيكلية والاجراءات والقدرة على تحديد الأولويات، وتوزيع الموارد، والشفافية والمحاسبة، بالاضافة إلى تناول التقرير لعدد من القضايا المهمة الأخرى مثل الازدواجية والتضارب في صلاحيات المؤسسات العامة الفلسطينية وعملها، وضعف الأداء وأثره على عملية اتخاذ القرار. وهدف التقرير، من بين أشياء أخرى، إلى تحسين فعالية المؤسسات الفلسطينية حديثة النشأة ومصداقيتها من خلال التوصل إلى توصيات عملية تتضمن ارشادات وخطوطاً عريضة لتنمية مؤسسات سليمة وحكم صالح. وقد توصل التقرير إلى حقيقة أن المؤسسات الفلسطينية رغم ما حققته من انجازات في المدة القصيرة على إنشائها، مازالت تحتاج إلى تغيرات هائلة لضمان إقامة حكم صالح يقوم على مبادئ المشاركة السياسية، ومجتمع مدني يتسم بالتعددية، وتنمية مستدامة، واقتصاد السوق الحر خلال المرحلة الانتقالية وذلك تمهيداً للإعداد لمرحلة التسوية الدائمة وما بعدها. ودعا التقرير إلى ضرورة تبني الوطنية عددا من الإجراءات الاصلاحية تتضمن إقرار وثيقة دستورية، وتعزيز الدور الرقابي للسلطة التشريعية على السلطة التنفيذية، وتركيز الايرادات والنفقات العامة كافة في وزارة المالية، وتشجيع تفويض السلطة في مجالات البرامج والمشاريع التي لا ترتبط مباشرة بعمل الرئاسة الفلسطينية إلى الوزارات وهيئات الحكم المحلي، وتأكيد استقلال القضاء.

- تقرير حول آليات المساءلة وسيادة القانون في فلسطين. وهو من إعداد الباحث أريان الفاصد، والصادر عن الهيئة الفلسطينية لحقوق المواطن، وركز هذا التقرير على بعض جوانب سيادة القانون في فلسطين وآليات المساءلة ومؤسسات تنفيذ القانون لدى السلطة الوطنية الفلسطينية. وانصب اهتمام التقرير على ثلاثة مجالات رئيسة هي: السلطة التشريعية، والمؤسسات أو الأجهزة التي تنفذ القانون، والسلطة القضائية، وذلك بالاعتماد على مراجعة مشروع القانون الأساسي الفلسطيني وشروطه المتعلقة بالمساءلة فيما يتعلق بهذه السلطات الثلاث. وتناولت الدراسة الموضوع من خلال مبحثين رئيسين: الأول، دراسة نظرية للموضوع والتطورات التاريخية له في فلسطين،

والثاني حول آليات المساءلة وسيادة القانون في فلسطين. وخلصت الدراسة إلى أن هناك نقصا حادا في ممارسة المساءلة في مجال المؤسسات الثلاث وذلك لغياب آليات للمساءلة في قانون مصادق عليه، مما يفقد المساءلة فعاليتها، ذلك أنها تبقى في إطارها الإجرائي الشكلي دون أن تأخذ معاني عملية في تحميل الأشخاص المسئولية عن أعمالهم. كما أشار التقرير إلى خطورة غياب القانون عن عمل المؤسسات المسؤولة عن تنفيذ القانون وخاصة غياب خطوط واضحة محددة لصلاحيات مؤسسات تنفيذ القانون والأجهزة المختلفة، إضافة إلى تدخل تلك الأجهزة في السلطة القضائية، وتجاهل تنفيذ أحكامها القضائية مما عمل على تعقيد عمل القضاء كسلطة مستقلة، الأمر الذي يؤثر سلبا على سيادة القانون ويقوض بالتالي من أركانه. كما خلص التقرير إلى أثر الضغوط الخارجية التي تمارس على السلطة الفلسطينية في مجال محارنبة الإرهاب، واهتماماتها بالعملية السلمية على حساب المساءلة أو الديموقراطية أو حقوق الإنسان. أما على الصعيد الداخلي فقد أشار التقرير أنه ما زال هناك الكثير من الأمور التي يجب على السلطة الفلسطينية القيام بها، ليس فقط في مجال الحاجة إلى المصادقة على القوانين، بل الأهم من ذلك هو تطبيقها والعمل بها في إطار سيادة القانون الذي يوجب خضوع السلطة التنفيذية وأجهزتها الأمنية المتعددة للقانون ومؤسساته، ولا تضع ذاتها فوق القانون، باعتبار ذلك الطريقة الوحيدة نحوالانتقال إلى الديموقراطية.

- التقرير الذي اصدرته الهيئة الفلسطينية المستقلة لحقوق الانسان حول حالة الانفلات الامني وضعف سيادة القانون في اراضي السلطة الوطنية الفلسطينية. حيث تناول هذا التقرير موضوع الانفلات الامني من جانبين، الأول: تناول الاطار العام للجانب الأمني في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية، حيث درس التقرير الوضع القانوني لتلك الأراضي في ضوء القانون الدولي، وفي اتفاقيات السلام الفلسطينية-الإسرائيلية، بالإضافة إلى الجانب القانوني والواقعي للأجهزة المكلفة بحفظ الأمن والنظام في السلطة الوطنية الفلسطينية، وركز التقرير على الجانب القانوني من حيث التشريعات الصادرة قبل قيام السلطة الوطنية الفلسطينية وبعده. أما الجانب الثاني في التقرير فتناول موضوع الانفلات الامني وغياب سيادة القانون في الأراضي الفلسطينية من حيث المفهوم، ومظاهر حالة الانفلات الأمني في المجتمع الفلسطيني كحالات القتل على خلفيات مختلفة، والاعتداءات على الشخصيات العامة والمؤسسات الرسمية، وانتهاك حرمة المحاكم، والاعتداءات على رموز السلطة القضائية والمحامين، واختطاف الأجانب

العاملين في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية . ورأى التقرير أن ظاهرة الانفلات الأمني في أراضي السلطة الوطنية قد تنامت خلال الانتفاضة الفلسطينية، وأن هذه الظاهرة أخذت أنماطاً وسلوكيات من الاعتداء على حكم القانون، وأخذ القانون باليد، وتنوعت صورها وتعددت أسبابها، وكان معظم هذه الاعتداءات قد وقع من قبل مسؤولين مكلفين بانفاذ القانون وحفظ الأمن والنظام في المناطق، دون ملاحقة فعلية لمرتكبي تلك الاعتداءات، وغياب محاسبة حقيقية تقنع المواطن بتحكيم القانون. وأشار التقرير إلى أن استمرار وجود هذه الظاهرة يؤثر مباشرة على حياة المواطن الفلسطيني، ويكشف سوء أداء السلطة الوطنية الفلسطينية في المجال الأمني وعدم قدرتها على توفير القدر الكافي من الأمن للمواطن، والذي يشكل أحد الحقوق والحريات الأساسية التي كفلها له القانون الأساسي المعدل لعام ٢٠٠٣ . كما بين التقرير الارتباط الوثيق بين ظاهرة الانفلات الأمني وتحقيق التنمية ونشر الديموقراطية، وحماية أفراد المجتمع وتحفيز طاقاتهم. ومن التوصيات التي خلص اليها التقرير، اتخاذ السلطة الوطنية الفلسطينية الاجراءات التي تكفل إرساء دعائم سيادة القانون، وتقوية حكم القضاء، والإسراع في ايجاد الأسس القانونية المنظمة لعمل وصلاحيات الأجهزة الامنية، وخاصة تحديد صلاحيات قوات الأمن الفلسطيني ومهمامها وهيكليتها، ومعالجة ظاهرة استخدام السلاح في غير المهام المحددة قانونا، توفير الحماية اللازمة للمؤسسات العامة وفي مقدمتها الجهاز الفضائي. وإجراء تحقيقات جدية لحوادث الاخلال بالأمن ونشر النتائج ومعاقبة المسئولين عن ذلك في إطار القانون. ورأى التقرير أن معالجة أسباب ظاهرة الانفلات الأمني لا تقتصر فقط على الجهود الرسمية، بل تحتاج إلى تضافر جهود مؤسسات المجتمع المدني، القوى المجتمعية الأخرى الوطنية والاسلامية والاهلية كافة.

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات وتحليلها، وذلك لوصف الأولويات الاقتصادية والاجتماعية وتحليلها وتحديدها نظرا لملاءمة هذا الأسلوب مع أهداف الدراسة. واستعين كذلك بالبيانات المنشورة وغير المنشورة لمركز استطلاعات الرأي والدراسات المسحية في جامعة النجاح الوطنية والجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. كما اطُّلع على بيانات ومعلومات من مواقع مختلفة على شبكة الإنترنت، وقد

استخدم برنامج التحليل الاحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS في تحليل بيانات الاستطلاع رقم ٨ لمركز استطلاعات الرأي والدراسات المسحية ، و لغرض البحث فقد استخدمت بعض الاساليب الاحصائية الوصفية والتحليلية .

عينة الدراسة

جرت الدراسة على عينة بلغت ١٣٦٠ شخص ممن بلغت أعمارهم ١٨ سنة فاكثر . وشكلت هذه العينة ما نسبته واحد بالألف من جملة الأشخاص الذين تبلغ أعمارهم ١٨ سنة فاكثر . وقد وزعت هذه الاستمارة في الضفة الغربية على ٨٦٠ شخص وفي قطاع غزة على ٥٠٠ شخص . وقد سحبت مفردات العينة بصورة عشوائية ، وبلغ هامش الخطأ للعينة نحو ±٣٪ . كما بلغت نسبة رفض الإجابة ٨ ، ٢٪ . وقد نفذ هذا المسح من مركز استطلاعات الرأي والدراسات المسحية في جامعة النجاح الوطنية خلال الفترة ١٦-١٨ أيلول ٢٠٠٤ .

خصائص العينة

الجنس: اتسمت عينة الدراسة بالتوازن بين الفئات على اساس الجنس . فقد بينت النتائج أن ٩ ,٤٩٪ من أفراد العينة ذكور و ١ ,٥٠٪ إناث .

مكان الاقامة: تطابقت نسبة التوزيع السكاني لافراد العينة على أماكن السكن في المدن والبلدات والقرى مع واقع التوزيع السكاني الفلسطيني حيث أظهرت النتائج أن نسبة ساكني المدن من أفراد العينة وصلت إلى ٤ ,٤٧٪ ، مقارنة مع ٤ ,١٥٪ يعيشون في بلدات ، و ٨ ,٢٢٪ يقطنون القرى ، و ٤ ,١٤٪ يسكنون في المخيمات . كما أفادت النتائج أن ٤٧٪ من أفراد العينة من اللاجئين ، و ٥٣٪ من غير اللاجئين .

المستوى التعليمي: أظهرت النتائج تدني مستوى الأمية بين أفراد العينة التي بلغت ما نسبته ٢ ,٣٪ من المجموع ، وأن ما نسبته ٣ ,٣٪ من أفراد العينة يمكن وصفهم بملم (يعرف القراءة أو الكتابة) ، و ١٢٪ حصلوا على التعليم الابتدائي ، و ٢ ,١٦٪ حصلوا على التعليم الإعدادي ، و ٢ ,٣٢٪ وصلوا إلى مرحلة التعليم الثانوي ، و ٥ ,١٣٪ و ٢ ,١٨ ٪ و ٤ ,١٪ حصلوا على دبلوم متوسط وبكالوريوس ودراسات عليا على التوالي .

الحالة الزواجية: أشارت النتائج إلى أن غالبية أفراد العينة هم من المتزوجين حيث بلغت نسبتهم ١ ,٧١٪ ، في حين بلغت نسبة العزاب ٤ ,٢٥٪ ، ونسبة المطلقين والمطلقات ٧ ,٠٪ ،

و الأرامل ٨, ٢٪ .

الحالة العملية: أظهرت النتائج أن ٢ , ٤٠٪ من أفراد العينة يعملون، و ١ , ١١٪ عاطلون عن العمل، و ١ , ٣٤٪ ربات بيت، و ٥ , ١١٪ طلاب، و ٨ , ١٪ متقاعدون، وان ٣ , ١٪ غير قادرين على العمل .

المهنة: توزع العاملون في العينة على المهن الآتية ٧ , ٥٪ من أفراد العينة فنيون، و ٩ , ٥٪ إداريون، و ١ , ١٨٪ تجار، و ٩ , ٣٨٪ موظفون، و ٣ , ٣٪ مزارعون، و ٤ , ٢٪ يعملون في الصناعة، و ٨ , ٤٪ يعملون في النقل والمواصلات، و ٨ , ٨٪ يعملون في البناء، و ٢ , ١٢٪ حرفيون ويمارسون أعمالاً أخرى .

قطاع العمل: بينت النتائج أن معظم العاملين من أفراد العينة كانوا يعملون في القطاع الخاص حيث بلغت نسبة العاملين في هذا القطاع ١ , ٦٠٪، يليه العاملون في القطاع العام بنسبة ٢ , ٣٨٪، في حين كان ٧ , ١٪ يعملون في المؤسسات الأهلية والأجنبية .

كما أظهرت النتائج أن الدخل الشهري الوسيط للأسرة كان ٤ , ٢٨٨ دينارا، وبلغ متوسط الإنفاق الشهري ٤ , ٢٨٩ دينارا . وبينت النتائج أن متوسط عدد أفراد الأسر للعينة كان ٩٤ , ٦ فردا . وبلغ العمر الوسيط لأفراد العينة ٨ , ٣٤ سنة .

مراحل عملية الإصلاح في مؤسسات القطاع العام الفلسطيني:

يمثل تقييد استعمال سلطة الدولة أو إساءة استخدامها تحديا حقيقيا لأي بلد، غير أن التحدي الأصعب يكمن في تمتع أجهزة الدولة بالمرونة التي تحتاجها لاداء وظيفتها . فإساءة استعمال سلطة الدولة قد يخلق مشكلات خطيرة تتصل بالمصداقية والتي تستمر آثارها لفترة طويلة بعد حدوثها . كما أن إجراءات الدولة التحكمية المفروضة تقوض ما هو اكثر من المصداقية، فهي تقوض حكم القانون نفسه، كما انها تدعم الأوضاع التي تشجع موظفي الدولة اعتبار أنفسهم فوق القانون، وتغري افراد المجتمع على عمل الشيء نفسه . وفي ظل مثل هذه الظروف تصطدم التنمية وعملية الاصلاح بحائط يصعب عبوره (تقرير البنك الدولي ١٩٩٧) . هذا ما واجهته تماما عملية الاصلاح الفلسطيني والتي مرت بعدة مراحل، كان أهمها :

١- تنامي الانتقادات وسياسة اللامبالاة

بدأ انتقاد أداء مؤسسات السلطة في السنة الأولى من عمرها بعد بسط صلاحياتها على

بعض الأراضي الفلسطينية، فقد انعكس ذلك، وبشكل واضح، في انتقاد إدارة المال العام والتعيينات والتدخل في آلية اقتصاد السوق، كما ظهرت هذه الانتقادات في ورش العمل والمؤتمرات والندوات التي عقدت في مختلف محافظات الوطن، ونتائج استطلاعات الرأي والأبحاث، إضافة إلى ذلك تذمر القطاع الخاص من بعض السياسات الاقتصادية للسلطة، وبخاصة ظهور الاحتكارات، والتأخر في الإجراءات القانونية، أو سياسة فرض الشراكة في الاستثمارات. لم تجد هذه الانتقادات صدى لها بين راسمي السياسات العامة ومنفذيها، وإنما جوبهت بالرفض واللامبالاة والقمع أحيانا.

٢- تقرير هيئة الرقابة العامة ١٩٩٧

جاء التقرير الأول لهيئة الرقابة العامة عام ١٩٩٧ ليؤكد على معظم الانتقادات الموجهة إلى أداء مؤسسات السلطة الفلسطينية وبشكل خاص الأداء المالي. وقد حدد التقرير عددا من المخالفات ومرتكبيها من أصحاب المناصب المتقدمة في السلطة. لقد أحدث هذا التقرير رد فعل إيجابياً على المستويين المحلي والدولي واعتبره البعض نقطة تحول نوعية في تصويب عمل مؤسسات القطاع العام على طريق فرض الشفافية والمساءلة والمحاسبة في العمل الفلسطيني وشن حرب لا هوادة فيها على الفساد والفاسدين والمفسدين. لكن الادعاءات الواردة في التقرير تم احتوائها بشكل مخالف للقانون وبعكس تطلعات الشارع الفلسطيني والقطاع الخاص والمنظمات الاهلية والمجتمع الدولي.

٣- تقرير لجنة الرقابة في المجلس التشريعي ١٩٩٨

تابع المجلس التشريعي ممثلا بلجنة الرقابة باهتمام بالغ تقرير هيئة الرقابة العامة السابق، حيث أصدرت اللجنة تقريرا في سنة ١٩٩٨ عزز ما جاء في تقرير هيئة الرقابة، وأشار إلى تورط بعض المسؤولين الكبار في السلطة بقضايا مالية، وطالب باتخاذ اجراءات قانونية بحقهم بعد التحقيق معهم وثبوت ادانتهم. وبعد مناقشه هذا التقرير في المجلس التشريعي لم يستطع اعضاء اللجنة ومن يؤيدهم استصدار قرار بفرض سيادة القانون على الاشخاص المتهمين بالفساد، حيث احتوي هذا الملف بإغلاقه مؤجلا انفجار التناقضات والمشكلات التي تجوهلت الى وقت لاحق.

٤- إحساس الفاسدين بالأمان

كان يفترض أن يشكل تقريرا هيئة الرقابة العامة، ولجنة الرقابة في المجلس التشريعي فرصة لإجراء إصلاحات جذرية في المؤسسات الفلسطينية، والتجاوب مع توجهات الشارع الفلسطيني بمعالجة ملفات الفساد من خلال القانون. إلا أن بعض أصحاب القرار في السلطة استخدموا كافة الإجراءات والوسائل كافة لاحتواء ملف الفساد، دون اتخاذ إجراءات حقيقية تعكس طبيعة التهم والادعاءات الموجه في التقريرين ضد بعض كبار المسؤولين في السلطة.

وقد توجت هذه الجهود بموافقة أغلبية أعضاء المجلس التشريعي على إغلاق ملف الفساد، مما زاد من إحباط الشارع الفلسطيني وبعض قوى الضغط والتغيير في مؤسسات المجتمع المدني وباقي المؤسسات والمنظمات الفاعلة على الساحة الفلسطينية، في حين ولد إحساسا بالأمن والأمان عند الفاسدين وإمعانهم في مأسسة الفساد، والاستمرار في العمل خارج سيادة القانون.

٥- الضغوط الدولية

لقد مارست بعض الدول والمؤسسات الدولية المانحة ضغوطا على السلطة الفلسطينية مع ظهور ملامح سياسات اقتصادية لا تنسجم واقتصاد السوق وبشكل خاص سياسة إنشاء الاحتكارات وممارسة العمليات التجارية ومنافسة القطاع الخاص. أثرت هذه الضغوط على عمل مؤسسات السلطة اعتباراً من عام ٢٠٠١ عندما أجبرت السلطة على إجراء التعديل الوزاري وتطبيق سياسات الإصلاح المالي والإداري، بعد أن فرضت الدول والمؤسسات المانحة شروطا يجب استيفائها في كيفية إنفاق الأموال العامة وبشكل خاص المقدمة من الدول المانحة على شكل مساعدات أو قروض.

٦- بدايات الإصلاح

رغم المقاومة الشديدة التي أبداها بعض المنتفعين لعملية إصلاح حقيقية في المؤسسات العامة الفلسطينية، تحت ذريعة مقاومتهم للضغوط الامريكية والاسرائيلية التي رأت في الإصلاح الفلسطيني وسيلة لتغيير بعض القيادات السياسية في السلطة الفلسطينية، أو لغرض توجهات سياسية معينة إلا أن الضغط الجماهيري والدولي المطالب بضرورة إجراء إصلاحات حقيقية في السياسات الاقتصادية للسلطة وجدت صداها في السياسة المالية في النصف الثاني من العام ٢٠٠٢، وتمثل ذلك في إعداد الموازنة العامة وفق النظام والقانون، والتوجه إلى توحيد

الخزينة ووضع إيراداتها في حساب موحد، و الالتزام ببنود الإنفاق وفق الموازنة المقرة من المجلس التشريعي، والتعامل بشفافية مع النشاطات التجارية والشركات التابعة للسلطة وإخضاعها لسلطة وزارة المالية، وإنشاء صندوق الاستثمارات الحكومية، ودفع مستحقات القطاع الخاص المتراكمة على السلطة، وفرض التعامل بالأنظمة والقوانين المتعلقة بالتعيينات واللوازم والمشتريات وبخاصة المناقصات والعطاءات (عورتاني ٢٠٠٣). لقد أحدث الإعلان عن إجراء إصلاحات مالية في السلطة الفلسطينية ردود فعل إيجابية، ولكن بحذر، على الصعيد الفلسطيني والدولي، لعدم ثقة الشارع الفلسطيني بوعود السلطة بإجراء إصلاحات حقيقية وابتعادها عن العمل المؤسسي في إدارة شؤونها والمال العام، وبالتالي اقتناع الجمهور بإن عملية الإصلاح لدى قيادات السلطة لا تعدواكونها ظاهرة عابرة وموسمية سرعان ما تختفي بتراجع تأثير الضغط المحلي والدولي، لأن القائمين على الإصلاح متهمون أصلا بالفساد.

٧- ركوب موجة الإصلاح في ظل غياب سيادة القانون

في ظل غياب جهاز قضاء فاعل صدر تقرير هيئة الرقابة العامة وتقرير لجنة الرقابة في المجلس التشريعي الذي وجه اتهامات محددة لبعض كبار موظفي السلطة، ولم يفتح ملف قضائي واحد للتحقق مما ورد في التقريرين. هذا الوضع عزز سلطة المتهمين بالفساد وما زال بعضهم يتبوأ مناصب وزارية أو قيادية متقدمة، والأكثر من ذلك أنهم أصبحوا من المطالبين بالإسراع في عملية الإصلاح وبعضهم رقي إلى مرتبة وزير أو وكيل. إن وجود جهاز قضاء فاعل مستقل قادر على معالجة جميع القضايا بغض النظر عن أصحابها يعتبر ركيزة أساسية للانطلاق في عملية إصلاح جذرية في المجتمع الفلسطيني بعد الاستبعاد القانوني للفاسدين والمفسدين المعرقلين لعملية الإصلاح، وبالتالي إرساء أسس التعامل وفق مبدأ الشفافية والمساءلة والمحاسبة والعدالة وسيادة القانون.

آليات إصلاح الفساد في مؤسسات القطاع العام

عرَف البنك الدولي الفساد بأنه اساءة استعمال السلطة العامة لتحقيق مكسب خاص (تقرير البنك الدولي ١٩٩٧). لقد أصبح الفساد ظاهرة عامة في المؤسسات الفلسطينية، حيث أفاد ٩٣,٩٪ من العينة أن الفساد موجود في المجتمع الفلسطيني بشكل عام، كما أفاد ٧٠,٤٪

من أفراد العينة أن الفساد موجود في مؤسسات السلطة، وأكد ٥٦,٣٪ أن الفساد موجود في المؤسسات الأهلية، في حين قال ٥٢,٩٪ أن الفساد موجود في منشآت القطاع الخاص. وسوف يركز في هذه الدراسة على أهم الآليات الإدارية والمالية الاقتصادية للحد من ظاهرة الفساد في مؤسسات القطاع العام.

الآليـات الإداريـة

إن الاعتراف بتدني القدرات الحالية للسلطة، لا يعني قبول وضعها الحالي، فالمهمة الجوهرية لاصلاح مؤسسات السلطة تكمن في الحد من الفساد والتصرفات التحكمية ورفع قدرتها وكفاءتها في العمل. إن اتباع سياسة الحكم الصالح (الراشد) في إدارة مؤسسات الدولة والمستند إلى سيادة القانون، والشفافية والمساءلة والمحاسبة والعدالة والكفاءة، والمشاركة لخير كفيل بالنهوض في مؤسسات القطاع العام إلى المستوى المنشود، وهذا يتطلب انتهاج سياسة رشيدة تخلو من جميع مظاهر الفساد وتقوم على الاستغلال الامثل لجميع الطاقات والموارد المتاحة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية المستدامة، على طريق بناء الدولة الفلسطينية المستقلة. فما هي أهم الآليات الإدارية التي تساعد في إصلاح مؤسسات القطاع العام؟

١ – محاسبة المتهمين بالفساد

طالب المواطنون الفلسطينيون أن يكون المسئولون الحكوميون أكثر نزاهة وبعيدون كل البعد عن الفساد، وضرورة محاسبة المتهمين بقضايا الفساد وفق القانون. فقد أظهرت النتائج أن ٩٣,٩٪ من عينة الدراسة أكدوا على ضرورة محاسبة المتهمين بالفساد واعتبارها خطوة أساسية نحو إصلاح مؤسسات القطاع العام من الفساد، وهذا يشكل تحديا شعبيا لمدى جدية برامج الاصلاح المعلنة والتي اكدت على التعامل بجدية ومنهجية مع الملفات الاقتصادية التي كانت موضع شك بوجود فساد في ادارتها وذلك وفق الاصول الادارية والقضائية.

عند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين محاسبة الفاسدين باهتبارها إحدى آليات الاصلاح ومنطقة الاقامة، بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٤٧,٩ على درجة الحرية ١٠ (الجدول: ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ١٨,٣، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة، فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة، التي تقول بوجود فروق بين محاسبة

الفاسدين على أنها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الإقامة، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح باختلاف منطقة الاقامة، حيث بلغت ٩٦٪ في الضفة الغربية و ٩٠,٥٪ في قطاع غزة. ويعود السبب في ذلك إلى أن نسبة العاملين في مؤسسات السلطة الفلسطينية في قطاع غزة أكبر منها في الضفة الغربية، وإلى ارتفاع نسبة العائدين في قطاع غزة عنها في الضفة الغربية.

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين محاسبة الفاسدين باعتبارها إحدى آليات الإصلاح والمستوى التعليمي. بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ١٢٥,٨ على درجة الحرية ٧٠ (الجدول: ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٩٠,٥ وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين محاسبة الفاسدين كإحدى اليات الاصلاح والمستوى التعليمي، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح باختلاف المستوى التعليمي حيث بلغت ٩٥,٢٪ للاشخاص الذين مؤهلهم التعليمي الثانوية فأقل بينما بلغت ٩١,٩٪ للاشخاص الذين يحملون الشهادات الجامعية، ويعود ذلك إلى أن غالبية المتضررين هم من ذوي المؤهلات الدنيا والذين يعتمدون اساسا في دخلهم على العمل داخل اسرائيل، حيث فقد معظم هؤلاء أعمالهم بعد الانتفاضة، كما واجهوا صعوبات في الانخراط في سوق العمل المحلية لوجود الفساد المستشري في مؤسسات القطاع العام. وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية بين محاسبة الفاسدين باعتبارها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل. بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٤٧,٣ على درجة الحرية ٣٠ (الجدول ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٤٣,٨ وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين محاسبة الفاسدين باعتبارها إحدى آليات الإصلاح وقطاع العمل، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٩٠,٧٪ للعاملين في القطاع العام إلى ٩٨,٢٪ للعاملين في المؤسسات الخاصة والأهلية. حيث أن درجة الشفافية في المؤسسات الاهلية أعلى منها في مؤسسات القطاع العام، وبناء عليه جاءت درجة مطالبتهم بمحاسبة الفاسدين بشكل أكبر.

٢- الكفاءة في التعيين للوظائف الحكومية

عملت السلطة الوطنية الفلسطينية منذ إنشائها عام ١٩٩٤ على التوسع في الوظائف العامة،

مع الهبوط بمستوى المهارة، ويلاحظ أن السلطة لم تطبق أساليب للتعيين والترقية تقوم على أساس المنافسة والجدارة فقد جاءت معظم التعيينات في السلطة الفلسطينية التفافا حول قواعد التعيين على اساس الجدارة، واصبح الموظفون يعينون ويرقون على اساس المحسوبية والتبعية، مما افقد السلطة الفلسطينية قدرتها المركزية لصياغة السياسات وتنسيقها، والافتقار الى نظم كفية وفعالة لتقديم الخدمات وغياب الموظفين القادرين في الخدمة، والذين يعتبرون شرايين الحياة في مؤسسات السلطة. أفادت النتائج أن ٩٣,٢٪ من العينة أكدوا على ضرورة انتهاج مبدأ الكفاءة في التعيين في مؤسسات القطاع العام، مما يساعد على استغلال الموارد البشرية بشكل أمثل، ويرسخ العدالة وتكافؤ الفرص بين أفراد الشعب.

عند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين الكفاءة في التعيين للوظائف العامة باعتبارها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الإقامة. بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٤٠,٠ على درجة الحرية ١٠ (الجدول: ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ١٨,٣، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين الكفاءة في التعيين للوظائف العامة على أنها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الإقامة، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيلة لإجراء الاصلاح من ٩٠,٥٪ في قطاع غزة إلى ٩٤,٨٪ في الضفة الغربية. فترتفع نسبة الاشخاص ذوي المؤهلات العليا والكفاءات المهنية في الضفة الغربية مقارنة بقطاع غزة، ولذلك نجدهم يدعون إلى الالتزام بالمعايير المهنية في التعيين.

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية بين الكفاءة في التعيين للوظائف العامة باعتبارها إحدى آليات الإصلاح والمستوى التعليمي. بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ١١١,٣ على درجة الحرية ٧٠ (الجدول: ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٩٠,٥ وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين الكفاءة في التعيين للوظائف العامة على أنها إحدى آليات الإصلاح والمستوى التعليمي، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيلة لإجراء الإصلاح من ٩٣,٩٪ للأشخاص الذين مؤهلهم التعليمي الثانوية فأقل إلى ٩٢,٣٪ للاشخاص الذين يحملون الشهادات الجامعية، فاصحاب المؤهلات العليا يعتقدون بانهم قد حصلوا على وظائفهم بحكم مؤهلاتهم التي يحملونها.

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ٠,٠٥ =α بين الكفاءة في التعيين للوظائف العامة باعتبارها إحدى آليات الإصلاح وقطاع العمل . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٥٧,٦ على درجة الحرية ٣٠ (الجدول : ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٤٣,٨ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين الكفاءة في التعيين للوظائف العامة على أنها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٩٠,٠ ٪ للعاملين في القطاع العام إلى ٩٧,٩٪ للعاملين في المؤسسات الاهلية . فالعاملون في المؤسسات الخاصة والاهلية يعتقدون بانهم قد حصلوا على وظائفهم من خلال مؤهلاتهم وخبراتهم العلمية والعملية ، ويرون أن هذه المعايير غائبة وغير مطبقة في القطاع العام .

الجدول (١)
اختبار مربع كاي للعلاقة بين الاليات الادارية لإجراء الإصلاح ومجموعة من المتغيرات المستقلة

المتغير	محاسبة الفاسدين			الكفاءة في التعيين للوظائف العامة			تغيير الوزراء الحاليين			تفعيل دور الرقابة العامة		
	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى المعنوية	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى المعنوية	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى المعنوية	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى المعنوية
منطقة الاقامة	٤٧,٩	١٠	٠,٠٠❊	٤٠,٠	١٠	٠,٠٠❊	٢١,٤	١٠	٠,٠٢❊	٣٣,٨	١٠	٠,٠٠❊
مكان السكن	٣٤,٧	٣٠	٠,٢٥	٣٠,٧	٣٠	٠,٤٣	٣٣,١	٣٠	٠,٣٢	٤٥,٩	٣٠	٠,٠٣❊
الجنس	٨,٣	١٠	٠,٦٠	٤,٧	١٠	٠,٩١	٨,١	١٠	٠,٦٢	٩,٦	١٠	٠,٤٨
العمر	٢٦,٥	٣٠	٠,٦٥	٣٩,٧	٣٠	٠,١١	٢٠,١	٣٠	٠,٩١	٢٧,٩	٣٠	٠,٥٧
المستوى التعليمي	١٢٥,٨	٧٠	٠,٠٠❊	١١١,٣	٧٠	٠,٠٠❊	٨٤,٣	٧٠	٠,١٢	٩٥,٨	٧٠	٠,٠٢❊
حالة اللجوء	١٣,٥	١٠	٠,٢٠	٥,٠	١٠	٠,٩٠	١٧,٣	١٠	٠,٠٧	١٠,١	١٠	٠,٤٤
الحالة العملية	٤٧,٦	٥٠	٠,٥٧	٦٥,٤	٥٠	٠,٠٧	٥٠,٧	٥٠	٠,٤٥	٦٢,٥	٥٠	٠,١١
قطاع العمل	٤٧,٣	٣٠	٠,٠٢❊	٥٧,٦	٣٠	٠,٠٠❊	٤٤,٤	٣٠	٠,٠٤❊	٤٥,٦	٣٠	٠,٠٣❊

❊ دال عند مستوى المعنوية ٠,٠٥ =α

المصدر : قام الباحثون باعداد هذا الجدول من :

مركز استطلاع الرأي والدراسات المسحيه، استطلاع الرأي العام الفلسطيني رقم (٨)، ١٦-١٨ أيلول

٢٠٠٤ . مركز استطلاع الرأي والدراسات المسحيه، جامعة النجاح الوطنية، نابلس .

٣- تفعيل دور الرقابة العامة

يفترض أن تلعب هيئة الرقابة العامة دورا مميزا وفاعلا في مراقبة عمل مؤسسات السلطة الفلسطينية ومتابعتها من خلال الرقابة على أداء مؤسساتها والتأكد من مدى التزام موظفيها بالنظمة والقوانين المعمول بها، وبالتالي الحد من ظاهرة الفساد أو منعها قبل ظهورها واستفحالها .

لقد جاء التقرير الأول والأخير والمعلن الذي أصدرته هيئة الرقابة عام ١٩٩٧ نتيجة عمل دؤوب وانسجاما مع وظيفتها واهدافها، إلا ان السلطة الفلسطينية بهيئاتها المختلفة خيبت آمال المواطن الفلسطيني باغلاقها لهذا الملف الخطير دون فرض سيادة القانون على كل من هدر أو تسبب بهدر المال العام أو عمل على إساءة استخدام السلطة العامة لكسب مصلحة خاصة .

أكد ٨٩,٤٪ من العينة أهمية تفعيل دور الرقابة العامة في جميع مؤسسات السلطة الفلسطينية وإعادة الاعتبار والهيبة إلى هيئة الرقابة العامة وضرورة الأخذ بتوصياتها على محمل الجد .

عند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين تفعيل دور الرقابة العامة باعتبارها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الإقامة . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٣٣,٨ على درجة الحرية ١٠ (الجدول: ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ١٨,٣، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة، فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين تفعيل دور الرقابة العامة على أنها إحدى اليات الاصلاح ومنطقة الاقامة، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيلة لإجراء الاصلاح من ٨٦,٦٪ في قطاع غزة إلى ٩١,٠٪ في الضفة الغربية؛ لأن الوعي والادراك لهذه الوسيلة عند عامة الناس في الضفة الغربية أكثر منها في قطاع غزة .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين تفعيل دور الرقابة العامة باعتبارهاإحدى اليات الاصلاح ومكان السكن، بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٤٥,٩، على درجة الحرية ٣٠ (الجدول : ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٤٣,٨، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين

تفعيل دور الرقابة العامة على أنها إحدى اليات الاصلاح ومكان السكن ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٢ , ٨٨٪ عند سكان المدن إلى ٠ , ٨٩٪ لسكان المخيمات وإلى ٠ , ٩١٪ لسكان القرى والبلدات . لان القرى والبلدات والمخيمات في المناطق الفلسطينية هي مناطق مهمشة وبالتالي فان تاثير سوء الادارة عليهم تبدو اكثر وضوحا ، لذلك فانهم يطالبون بتفعيل الرقابة على القطاع العام بشكل اكثر فعالية .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠ , ٠٥ بين تفعيل دور الرقابة العامة باعتبارها إحدى آليات الاصلاح والمستوى التعليمي . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٨ , ٩٥ على درجة الحرية ٧٠ (الجدول : ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٥ , ٩٠ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين تفعيل دور الرقابة العامة على أنها إحدى اليات الاصلاح والمستوى التعليمي ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٢ , ٩٠٪ للاشخاص الذين مؤهلهم التعليمي الثانوية فأقل إلى ٧ , ٨٨٪ للاشخاص الذين يحملون الشهادات الجامعية ، والسبب في ذلك ، ارتفاع نسبة المنتفعين من أصحاب الشهادات الجامعية من حالة الفساد وبشكل أكثر من أصحاب المؤهلات العلمية المتدنية .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠ , ٠٥ بين تفعيل دور الرقابة العامة باعتبارها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٦ , ٤٥ على درجة الحرية ٣٠ (الجدول : ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٨ , ٤٣ وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين تفعيل دور الرقابة العامة على أنها إحدى آليات الإصلاح وقطاع العمل ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٦ , ٨٧٪ للعاملين في القطاع العام إلى ٩ , ٩٣٪ للعاملين في المؤسسات الاهلية . فالعاملون في المؤسسات الاهلية يرون أن اساليب الرقابة العامة المطبقة على مؤسساتهم يجب تطبيقها على مؤسسات القطاع العام بكفاءة .

٤ – تغيير الوزراء وكبار موظفي السلطة

شهدت السلطة الفلسطينية منذ تأسيسها عام ١٩٩٤ وحتى نهاية عام ٢٠٠٤ خمسة تعديلات وزارية دون حدوث أي تغييرات حقيقية بين المسؤولين ، واقتصرت في بعض الحالات

على تبدلات في الحقائب الوزارية بين الاشخاص أنفسهم، مما دفع الشارع الفلسطيني إلى المطالبة بالتغيير الجذري لكبار موظفي السلطة كإحدى الوسائل المهمة لعملية إصلاح جادة وفاعلة.

فقد أفاد ٨٢,٣٪ من العينة أن أحد الوسائل المهمة للإصلاح تكمن في تغيير الوزراء الحاليين، واعربوا عن ضرورة المواءمة بين الكفاءة ٩٣,٢٪ والمؤهل العلمي ٨٧,١٪ والتاريخ النضالي ٧٦,١٪ وغير المتورطين في الفساد ٩٢,٣٪ على أنها معايير أساسية في التعيين.

عند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين تغيير الوزراء الحاليين باعتبارها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الإقامة. بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٢١,٤ على درجة الحرية ١٠ (الجدول : ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ١٨,٣، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين تغيير الوزراء الحاليين على أنها إحدى اليات الاصلاح ومنطقة الاقامة، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٨١,٦٪ في قطاع غزة إلى ٨٢,٧٪ في الضفة الغربية. لان معظم الوزراء مكان اقامتهم في الضفة الغربية والسكان فيها اكثر اطلاعا على تصرفاتهم، بالاضافة الى ان معظم سكان غزة يتلقون مساعدات مادية وعينية من السلطة بشكل اكبر مما هو عليه في الضفة الغربية، وهذا ينعكس على رأي سكان غزة في الوزراء الحاليين.

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية α=٠,٠٥ بين تغيير الوزراء الحاليين باعتبارها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل، بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٤٤,٤ على درجة الحرية ٣٠ (الجدول : ١) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٤٣,٨، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة، فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين تغيير الوزراء وكبار الموظفين الحاليين على أنها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٧٨,٩٪. للعاملين في القطاع العام إلى ٨٥,٤٪ للعاملين في المؤسسات الخاصة والاهلية. لان الوساطة والمحسوبية قد لعبت دورا كبيرا في توظيف العاملين في القطاع العام، وبالتالي يكون ولاء العاملين في القطاع العام للوزير وليس للوزارة واي تغيير في تركيبة الوزراة سيؤثر على اوضاعهم وامتيازاتهم في اماكن عملهم.

آليات مالية واقتصاديـة

لقد تبنت السلطة الفلسطينية نظام اقتصاد السوق القائم على حرية انتقال رأس المال والسلع والخدمات والايدي العاملة وتحديد الأسعار وفق آلية السوق، وعدم مزاحمة القطاع الخاص في امتلاك المؤسسات التجارية خلافا لمبادئ الاقتصاد الحر، إلا أن السياسات الاقتصادية للسلطة الفلسطينية في بعض جوانبها التجارية والاستثمارية والادارية لم تعكس حقيقة النظام الاقتصادي الحر الذي تبنته السلطة .

تعتبر السياسات الاقتصادية الكفية والفعالة أساس الحكم الصالح والطريق القويم لتطهير مؤسسات القطاع العام من الفساد. فما هي أهم الآليات المالية والاقتصادية التي تساهم في إصلاح مؤسسات القطاع العام؟

١- مراقبة طرق صرف الأموال العامة والاستغلال الأمثل للموارد المالية المتاحة .

إن تحقيق اصلاح مالي حقيقي في مؤسسات السلطة الفلسطينية يجب أن ينطلق من تجسيد مبدأ الشفافية والمساءلة والمحاسبة وفق سيادة القانون، وهذا يتم بإنجاز قانون الموازنة العامة واقراره من المجلس التشريعي في الموعد الذي حدده القانون، والالتزام بتطبيقه من المؤسسات وكبار موظفي السلطة كافة، وهذا يؤدى إلى إيجاد إطار شرعي وأداة سليمة للمساءلة في إدارة المال العام واستخدامه بشكل أمثل، وذلك من خلال توحيد الخزينة، ووضع الايرادات العامة في حساب موحد تحت إشراف وزارة المالية الفلسطينية .

أظهرت النتائج أن ٩١,٥٪ من العينة أعربوا عن ضرورة مراقبة طرق صرف الأموال العامة بما يخدم مصلحة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق العدالة الاجتماعية والاقتصادية . كما أفادت النتائج أن ٤١,٩٪ من أفراد العينة رأوا أن الفساد المالي من أكثر أوجه الفساد انتشارا في المجتمع الفلسطيني .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية بين مراقبة طرق صرف الاموال العامة باعتبارها إحدى اليات الاصلاح ومنطقة الاقامة، بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٦٦,١ على درجة الحرية ١٠ (الجدول : ٢) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ١٨,٣ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة، فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين مراقبة طرق صرف الاموال العامة لكونها إحدى اليات الاصلاح ومنطقة الاقامة، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٨٧,٠٪ في قطاع غزة

إلى ١ , ٩٤٪ في الضفة الغربية ، والسبب في ذلك يعود إلى أن نصيب قطاع غزة من الانفاق العام أعلى منه في الضفة الغربية .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ٠٥ , ٠=α بين مراقبة طرق صرف الاموال العامة كإحدى اليات الاصلاح والمستوى التعليمي . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٦ , ١٤٧ على درجة الحرية ٧٠ (جدول رقم ٢) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٥ , ٩٠ وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين مراقبة طرق صرف الأموال العامة لكونها إحدى اليات الاصلاح والمستوى التعليمي ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٨ , ٩٢٪ للأشخاص الذين مؤهلهم التعليمي الثانوية فأقل إلى ٧ , ٨٩٪ للاشخاص الذين يحملون الشهادات الجامعية .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ٠٥ , ٠=α بين مراقبة طرق صرف الاموال العامة باعتبارها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل ، بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ١ , ٧٨ على درجة الحرية ٣٠ (الجدول : ٢) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٨ , ٤٣ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين مراقبة طرق صرف الاموال العامة لكونها إحدى اليات الاصلاح وقطاع العمل ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٧ , ٨٥٪ للعاملين في القطاع العام إلى ١ , ٩٧٪ للعاملين في المؤسسات الخاصة والاهلية ، ويعود ذلك إلى رغبة العاملين في القطاع الخاص والمؤسسات الاهلية في تطبيق أسس صرف الأموال المعمول بها في القطاع الخاص ومعاييرها والمؤسسات الأهلية على القطاع العام .

الجدول (٢)
اختبار مربع كاي للعلاقة بين الاليات المالية لإجراء الإصلاح ومجموعة من المتغيرات المستقلة

المتغير	مراقبة طرق صرف الاموال العامة			إلغاء الاحتكارات		
	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى المعنوية	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	مستوى المعنوية
منطقة الاقامة	٦٦,١	١٠	٠,٠٠*	١٨,٤	١٠	٠,٠٤*
مكان السكن	٣٢,٣	٣٠	٠,٣٥	٣٥,٥	٣٠	٠,٢٣
الجنس	١٤,٨	١٠	٠,١٤	٥,٩	١٠	٠,٨٣
العمر	٤٠,٩	٣٠	٠,٠٩	٢٧,٢	٣٠	٠,٦١
المستوى التعليمي	١٤٧,٦	٧٠	٠,٠٠*	١١٧,٤	٧٠	٠,٠٠*
حالة اللجوء	١٢,٧	١٠	٠,٢٤	١١,٣	١٠	٠,٣٣
الحالة العملية	٦٤,٢	٥٠	٠,٠٩	٣٩,٤	٥٠	٠,٨٦
قطاع العمل	٧٨,١	٣٠	٠,٠٠*	٥١,١	٣٠	٠,٠١*

* دال عند مستوى المعنوية ٠,٠٥ =α

المصدر : قام الباحثون باعداد هذا الجدول من :
مركز استطلاع الرأي والدراسات المسحيه، استطلاع الرأي العام الفلسطيني رقم (٨)، ١٦-١٨ أيلول ٢٠٠٤ . مركز استطلاع الرأي والدراسات المسحيه، جامعة النجاح الوطنية، نابلس .

٢- إلغاء الاحتكارات وعدم التدخل في اقتصاد السوق

على الرغم من تبني السلطة سياسة الاقتصاد الحر، الا أن سياستها الاقتصادية اتسمت بالتدخل والمشاركة في النشاط الاقتصادي، وتجسد ذلك في ظهور الاحتكارات التجارية والمنشآت الاقتصادية التابعة للسلطة والمنافسة للقطاع الخاص .

أكد ٨٦,٥٪ من العينة على ضرورة إنهاء وجود الاحتكارات بأنواعها كافة من الاقتصاد الفلسطيني . وهذا يؤكد على أهمية التعامل مع اقتصاد السوق في أوجه النشاط الاقتصادي كافة .

عند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ٠,٠٥ =α بين الغاء الاحتكارات باعتبارها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الاقامة . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ١٨,٤ على درجة الحرية ١٠ (الجدول : ٢) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ١٨,٣ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين الغاء الاحتكارات لكونها إحدى آليات الإصلاح ومنطقة الاقامة، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله

لإجراء الاصلاح من ٤ , ٨٤٪ في قطاع غزة إلى ٨ , ٨٧٪ في الضفة الغربية ، ويعود ذلك إلى أن الآثار الاقتصادية للاحتكارات أكثر وضوحا في الضفة الغربية منها في قطاع غزة .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية٠٥ , ٠=α بين الغاء الاحتكارات باعتبارها إحدى آليات الإصلاح والمستوى التعليمي . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ٤ , ١١٧ على درجة الحرية ٧٠ (الجدول : ٢) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٥ , ٩٠ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة والتي تقول بوجود فروق بين الغاء الاحتكارات لكونها إحدى آليات الإصلاح والمستوى التعليمي ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الإصلاح من ٠ , ٨٧٪ للاشخاص الذين مؤهلهم التعليمي الثانوية فأقل إلى ٢ , ٨٥٪ للاشخاص الذين يحملون الشهادات الجامعية .

وعند اختبار الفرضية التي تقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى المعنوية ٠٥ , ٠=α بين مراقبة الغاء الاحتكارات باعتبارها إحدى آليات الإصلاح وقطاع العمل . بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة ١ , ٥١ على درجة الحرية ٣٠ (الجدول : ٢) في حين كانت قيمة مربع كاي المجدولة ٨ , ٤٣ ، وبما أن قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي المجدولة فإن الفرضية الصفرية ترفض ، وتقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فروق بين الغاء الاحتكارات لكونهاإحدى آليات الإصلاح وقطاع العمل ، فقد تفاوتت درجة الذين طالبوا بهذه الوسيله لاجراء الاصلاح من ٠ , ٨٤٪ للعاملين في القطاع العام إلى ٥ , ٩٧٪ للعاملين في المؤسسات الاهلية ، فالعاملون في القطاع الخاص يرغبون ويقدرون على توسيع دائرة أعمالهم واستثماراتهم الخاصة في القطاعات المحتكرة من بعض شركات السلطة .

النتائج:

- يعتبر الفساد ظاهرة منتشرة في المؤسسات الفلسطينية بشكل عام ومؤسسات القطاع العام بشكل خاص .
- إن مكافحة الفساد في مؤسسات القطاع العام الفلسطيني لم ترق بعد إلى الحد الادنى من تطلعات الشارع الفلسطيني لغياب الارادة السياسية للاصلاح .
- التغيرات في التشكيلات الوزارية وكبار موظفي السلطة لم تعد كونها تعديلات وتنقلات شكلية .
- إن السياسات الاقتصادية للسلطة الفلسطينية في بعض جوانبها الاستثمارية والتجارية والادارية لم تعكس حقيقة النظام الاقتصادي الحر الذي تتبناه السلطة الوطنية الفلسطينية .
- إن التزام مؤسسات السلطة بقانون الموازنة العامة في الاعداد والاقرار والتنفيذ لا زال دون المستوى المطلوب الذي ينص عليه هذا القانون .
- إن نجاح عملية الإصلاح الفلسطيني لا تتوقف على جهود ذاتية من قبل الفلسطينيين أنفسهم ، بل يجب أن توازيها ضغوط دولية على الجانب الآخر لحمل إسرائيل على رفع الحواجز الإسرائيلية ، وإزالة العقبات التي تحول دون حرية تنقل المسافرين والبضائع في الضفة الغربية وقطاع غزة ، وبالتالي إعادة وحدة السوق الفلسطينية . ففي هذه الحالة فقط يمكن أن يكون هناك أمل في إنعاش الاقتصاد الفلسطيني الذي يعاني من التدهور المستمر .
- كانت نسبة الداعين للاصلاح في الضفة الغربية أعلى منها بقليل في قطاع غزة ، كما أن نسبة الاشخاص الداعين للاصلاح عند ذوي المؤهلات التعليمية أقل من الثانوية أعلى منها بشكل ملحوظ عنها عند حملة المؤهلات الجامعية ، كما أن نسبة الداعين للاصلاح للعاملين في القطاع الخاص والمؤسسات الاهلية أكثر منها لدى العاملين في القطاع العام .

التوصيات:

١- ينبغي على السلطة الوطنية الفلسطينية انشاء وكالة خاصة لمكافحة الفساد المالي والاداري والاقتصادي في المؤسسات والهيئات الحكومية والاهلية والخاصة.

٢-ينبغي على السلطة الوطنية الفلسطينية تأسيس محاكم خاصة لمراجعة حالات الفساد ودعم الهيئات القضائية في مكافحته.

٣-القطاعات التي يرغب ويستطيع القطاع الخاص الاستثمار فيها وضرورة خصخصة الاحتكارات.

٤- ضرورة إعادة هيكلة مؤسسات القطاع العام على أساس الكفاءة والجدارة والتاريخ النضالي وعدم التورط في الفساد.

٥- ينبغي على السلطة الوطنية الفلسطينية الالتزام بقانون الموازنة العامة في الاعداد والإقرار والتنفيذ والرقابة والمحاسبة وتعديله ليصبح التصويت على الموازنة العامة في موعدها المحدد تصويتا بالثقة على الحكومة.

٦- ضرورة تقوية آليات المحاسبة والرقابة وتعزيزها على الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة كافة، وتحسين شروط تشغيل المستخدمين وعدم المحاباة في التعيين والترقية.

٧- مأسسة عملية الاصلاح من خلال تشكيل فرق عمل مساندة ومتخصصة للمساعدة في إعداد الدراسات والأبحاث والتقارير التي تعزز الطرف الفلسطيني في تحديد الاولويات التنموية في إطار الحوار مع الجهات الدولية المانحة.

٨- وضع التشريعات والقوانين التي تساعد على فرض سيادة القانون وتفعيل آليات الرقابة على الاداء الحكومي للحد من التصرفات التحكمية والتفرد باتخاذ القرارات وخلق بيئة ملائمة للاستثمار المحلي والاجنبي.

المراجع:

a. هيئة الرقابة العامة الفلسطينية، تقرير هيئة الرقابة العامة الفلسطينية ١٩٩٧ .

b. المجلس التشريعي الفلسطيني، تقرير لجنة الرقابة في المجلس التشريعي، ١٩٩٨ .

c. البنك الدولي للانشاء والتعمير، الدولة في عالم متغير، تقرير عن التنمية في العالم ١٩٩٧ ، مؤشرات مختارة للتنمية الدولية . مركز الاهرام للترجمة والنشر، ١٩٩٧ .

d. هشام عورتاني، الاصلاح في السياسات والمؤسسات الاقتصادية "تقييم مرحلي" . مؤسسة فريدرتشناومن والملتقى المدني، آب ٢٠٠٣ .

e. برنامج الامم المتحدة الانمائي والصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الانسانية العربية ٢٠٠٢ : خلق الفرص للأجيال القادمة . ٢٠٠٢ .

f.

g. برنامج الامم المتحدة الانمائي والصندوق العربي للانماء الاقتصادي والاجتماعي، تقرير التنمية الانسانية العربية ٢٠٠٣ : نحو إقامة مجتمع المعرفة . ٢٠٠٣ .

h. البنك الدولي للانشاء والتعمير، الفصل : الاقتصاد الفلسطيني والمستوطنات . حزيران، ٢٠٠٤ .

i. هشام عورتاني و موسى نائل، دليل منهجية الادارة في المنشئات التجارية المعاصرة . مركز تطوير القطاع الخاص، جمعية رجال الاعمال الفلسطينيين، نابلس، ٢٠٠٣ .

j. يزيد صايغ وخليل شقاقي، تقوية مؤسسات السلطة الفلسطينية . تقرير فريق العمل المستقل برعاية مجلس العلاقات الخارجية الامريكية، ١٩٩٩ .

k. عمر عبدالرازق، هيكل الموازنة العامة الفلسطينية . معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطينية (ماس)، كانون أول ٢٠٠٢ .

l. نصر عبدالكريم، "دور التمويل الدولي في تمكين وتنمية المجتمع الفلسطيني" ، تقرير التنمية البشرية ٢٠٠٤ : فلسطين . برنامج دراسات التنمية، جامعة بير زيت .

m. إريان الفاصد، آليات المساءلة وسيادة القانون في فلسطين . الهيئة الفلسطينية لحقوق المواطن، سلسلة التقارير القانونية (٢) ط ١ ، تموز ١٩٩٨ ، ط ٢ تشرين الأول ١٩٩٩ .

n. الهيئة الفلسطينية لحقوق المواطن، تقرير حول حالة الانفلات الأمني وضعف سيادة القانون في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية . سلسلة التقارير الخاصة (٤٣)، رام الله، تشرين الثاني، ٢٠٠٥ .

o. Samir Abdullah، The Palestinian Economy: In the Red. http: /www. Palestinereport.org. May 22، 2002.

تطوير تصور مقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين في جامعة القدس المفتوحة

د. عبد حمايل*

* مدير مركز أريحا الدراسي – جامعة القدس المفتوحة.

ملخص البحث

العنوان: تطوير تصور مقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين في جامعة القدس المفتوحة.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير تصور مقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين(الضفة الغربية)، وأجابت عن الأسئلة الآتية:

ما مستوى درجة أبعاد السلوك الإداري للقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله كما يراها القادة الإداريون في جامعة القدس المفتوحة ؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى درجة كل من : البعد الفلسفي، والبعد الأخلاقي، وبعد الشخصية، وبعد الدافعية، وبعد الجماعة، وبعد القيادة، وبعد الصراع، وبعد الثقافة وبعد لتطوير، وبعد التقييم، للقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله؟
٢. ما ترتيب أبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها؟
٣. ما أعلى معيار فرعي لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري التي يجب توفرها في القائد الإداري الذي يتوقع له النجاح في عمله مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها؟
٤. ما النموذج المقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم في جامعة القدس المفتوحة؟

وتكون مجتمع الدراسة من رئيس الجامعة ونوابه ومديري الدوائر والمراكز الملحقة برئاسة الجامعة بالإضافة إلى مديري المناطق التعليمية والمراكز الدراسية المنتشرة في المحافظات الفلسطينية (الضفة الغربية) بين بداية شهر كانون الثاني ونهايته من العام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦م والبالغ عددهم (٥٧)إداريا . كما دلت عليهم إحصائيات دائرة شؤون الموظفين.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانه طورها بنفسه و تكونت من (٦٠) (معيارا)موزعة على (١٠) أبعاد من أبعاد السلوك الإداري بعد التأكد من صدقها بالتحكيم، ومن ثباتها الكلي باستخدام معادلة كرومباخ ألفا، حيث وصل ثباتها الكلي إلى (٩٣ , ٠) .

واستخدم الباحث التحاليل الإحصائية التالية : -المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل معيار والدرجة الكلية لكل بعد للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : -

١ . حصلت جميع أبعاد السلوك الإداري على درجة موافقة(كبيرة جدا) بنسبة مئوية أكثر من (٨٠٪) .
٢ . حصل البعد الأخلاقي للقائد الإداري على المرتبة الأولى من بين الأبعاد العشرة .
٣ . حصل بعد الصراع على المرتبة العاشرة والأخيرة .
٤ . حصل (٥٥) معيارا من مجموع معايير الأبعاد (الستين) الواردة في أداة الدراسة على درجة موافقة (كبيرة جدا) بنسبة مئوية أكثر من (٨٠٪) .
٥ . حصلت (٥) معايير على درجة موافقة (كبيرة) بنسبة مئوية أكثر من (٧٠٪)
٦ . وتوصل الباحث إلى وضع تصور مقترح لتطوير السلوك الإداري للقادة الإداريين المتوقع لهم النجاح في عملهم في جامعة القدس المفتوحة .

tributed in the Palestinian areas (West Bank) in January of the academic year 2005/2006.

To achieve the aims of the study, the researcher used a questionnaire he had developed, which consisted of 60 standards distributed over ten administrative behavior dimensions. The questionnaire was tested for validity by experts and for reliability (which reached 0.93) using the Cronbach alpha.

In order to answer the study questions, the researcher used the following statistical analyses: means, standard deviation, percentages for standards, and the total degree for every dimension .

The study concluded the following:

1. *All the 10 administrative behavior dimensions obtained an agreement degree higher than 80%*
2. *The ethical dimension for the administrative leader ranked the first.*
3. *The conflict dimension ranked the tenth (the last).*
4. *55 Standards out of 60 dimension standards achieved an agreement degree of more than 80%.*
5. *5 Standards achieved an agreement degree of more than 70%.*
6. *The researcher arrived at the possibility of suggesting a proposed plan for developing the administrative behavior of the head administrators at Al-Quds Open University.*

Abstract

Title: A proposal for Developing the Administrative Practice of the Head Administrators at Al-Quds Open University.

This study aimed to develop a proposal plan regarding the dimensions of the administrative practice of the head administrators at Al-Quds Open University in Palestine (West Bank).

The study attempted to provide answers to the following central question:

(What is the level of the dimensions of the administrative behavior of the potentially successful head administrators as seen by the head administrators at Al-Quds Open University?)

This questions has emerged from the following sub- questions:

1. ***What is the level of the philosophical, ethical, personal, motivational, cultural group, conflict, development, and evaluation dimensions of the potentially successful administrative head?***
2. ***How can the dimensions of the administrative behavior for the leaders be arranged in a descending manner according to the degree of importance?***
3. ***What is the highest subordinate standard for each dimension of administrative behavior of potentially successful head administrators arranged in a descending manner according to importance?***
4. ***What is the proposed model of administrative behavior for the potentially successful head administrators of Al-Quds Open University?***

The study population consisted of 57 administrators according to the Personnel Affairs Department statistics including the president, the vice-presidents, the heads of the departments and centers directly linked to the university presidency as well as the directors of the educational regions dis-

المشكلة وإطارها النظري

المقدمة:

في ظل التحديات والمتطلبات الكثيرة التي تواجه الإدارة التربوية والتعليمية في الجامعات في هذا الوقت، وحاجة النظم التربوية والتعليمية الجامعية للتجديد المستمر والتطوير والسعي لزيادة الفاعلية والكفاءة والإبداع، تواجه المؤسسات التربوية الجامعية والقائمون عليها هذه التحديات والمتغيرات من وقت لآخر لتحقيق الملاءمة والانسجام مع الظروف البيئية المتطورة والمتغيرة لتتمكن من القيام بدورها بشكل فاعل يضمن لها تجنب الأزمات والمحافظة على استمراريتها بكفاءة وفاعلية لتحقيق الأهداف التي وجدت من أجلها. ولكي تحقق الإدارة التربوية والتعليمية نجاحها المرجو، فلا بد أن يتوافر لها الجهاز الإداري التربوي المتطور والمتجدد، والإداريون التربويون القياديون المؤهلون القادرون على القيام بالأمور التالية: متابعة أهداف التربية والاستنارة بها، وفهم المناهج والعمل على إغنائها، و تزويد الجهاز التربوي والتعليمي بالمؤهلات والمهارات اللازمة، وإنماء الروح المعنوية لدى العاملين، وتنظيم عمليات التوجيه والإشراف والتقويم والمتابعة، والاهتمام بالإعلام التربوي، وتوثيق الصلات مع فعاليات المجتمع، وبناء العلاقات العلمية والثقافية والاجتماعية مع المؤسسات الأخرى، وتأمين الموارد المالية والإمكانات اللازمة لضمان النمو المهني المستمر للعاملين، ومتابعة المستجدات في حقلي التربية والتعليم والإدارة والاستفادة منها.

ويرى (الطويل، ١٩٩٨) أنه، ونظراً إلى حساسية دور الإداريين وخاصة القادة منهم، لا بد من العناية بتطويرهم وإعدادهم، مما يثير التساؤل عن كيفية تطوير القادة الإداريين وبنائهم ؟ أعبر سبل التدريب أم عبر سبل التربية أم عبر السبيلين معا؟.

كما أبرز (الطويل، ١٩٩٩) أيضا التحديات التي تواجه العاملين في الإدارة التعليمية في القرن الحادي والعشرين وهي: -

١. تصميم نظم تربوية فاعلة قادرة على التعامل مع الحضارة.
٢. تحدي التميز في الإدارة التعليمية إحلال تقنيات إدارية جديدة للتعامل معها بفاعلية واقتدار.
٣. تحدي العولمة ويشمل ما يلي: -

* تحدي الانفتاح: فتطور سبل الاتصال والتواصل جعلت الانفتاح أمرا حتميا.

* تحدي تجاوز أمراض البيروقراطية: كخطر انهماك بعض الإداريين البيروقراطيين في سلوكيات تتمحور حول تحقيق مصالحهم الذاتية الآنية.
* تحدي المأسسة: من خلال وجود نظم تعيش مأسسة راسخة وملتزمة بقواعد وأخلاقيات سليمة.
* تحدي التربية الموازية: لوجود الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم اليوم.
* تحدي الحرية الأكاديمية: لوجود السعي الدائم في عالم اليوم نحو التوجه للحرية والتحرر والاستقلالية.

كما ذكر (الدويك، وزملاؤه، ١٩٩٨) مجموعة من الاتجاهات الجديدة التي برزت في الآونة الأخيرة في مجال الإدارة التعليمية وهي: اعتبار المدير قائدا تربويا يعمل على استخدام جميع الطاقات المتوفرة لديه، وإشراك العاملين في صنع القرارات، وممارسة الديمقراطية في التعامل مع الآخرين، وإيجاد نظام اتصال جيد ومنفتح على المجتمع المحلي، و وضع الخطط التعليمية والتربوية ومتابعة تنفيذها وتقويمها لتحسين الأداء، و تعميق روح الانتماء الذي يشعر العاملون معه بكيانهم واحترامهم.

ويقوم المفهوم الحديث للإدارة التربوية على تنظيم جهود العاملين وتنسيقها لتنمية الفرد تنمية شاملة في إطار اجتماعي متصل بالفرد، وبذويه، وببيئته، ويتوقف مدى نجاحها على مدى المشاركة في اتخاذ القرار، وهو عامل ضروري لنجاح أي نوع من أنواع الإدارة. (الدويك وزملاؤه، ١٩٩٨).

وهذا ما دعا أبو فروه(١٩٩٦) إلى القول بأن المشرفين على شؤون الإدارة التربوية على اختلاف درجاتهم ومواقعهم هم الذين يقومون على رعاية أسس النظام التربوي ومبادئه، وهم الذين يتولون حسن تطبيقه.

أهمية الدراسة:-

تستمد هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١. تقدم هذه الدراسة تصورات مقترحة لبعض أبعاد السلوك الإداري يمكن أن تستفيد منه القيادات التربوية والإدارية كافة بمستوياتها المختلفة في جامعة القدس المفتوحة والجامعات الأخرى.
٢. التعرف إلى الفجوة بين النظرية والتطبيق في النظام الإداري الجامعي وواقع السلوك

للقادة الإداريين في النظام نفسه المقارنة بين ما هو كائن وما يجب أن يكون.

٣. إبراز أهمية الدور الذي يلعبه سلوك القائد الإداري التربوي في الجامعات في تحقيق أهداف النظام التربوي الجامعي الفلسطيني بالإضافة إلى دوره المهم في التغيير والتطوير والإبداع والفاعلية وفق فلسفة المجتمع وأهدافه المرسومة.

٤. تحديد الكفايات والقدرات الإدارية والقيادية والمهارات السلوكية والعلمية والعملية التي تمكن القائد الإداري التربوي من مواجهة تحديات استمرارية التغيير والتطوير وصعوبتهما وتحقيق الأهداف المنشودة.

٥. المساعدة في تعيين قادة إداريين يتوقع لهم النجاح في إدارتهم، والتقليل من فرص تعيين إداريين غير أكفياء.

٦. المساهمة في توضيح الرؤية أمام القائمين على وضع خطط جامعة القدس المفتوحة وبرامجها والقائمين على إدارة المناطق التعليمية والمراكز الدراسية والدوائر المختلفة وتعريفهم بنقاط القوة والضعف في أدائهم وتطبيقاتهم العملية.

٧. قلة الدراسات المماثلة التي تناولت هذا الموضوع بالبحث والتحليل والدراسة على حد علم الباحث، إذ ما زال هذا الموضوع بحاجة إلى العديد من الدراسات وإلى الكثير من الجهود لإعطائه حقه وإنصافه بما يتلاءم مع أهميته ودوره في تفعيل العملية الإدارية وتحسين المخرجات الإدارية والتعليمية وانعكاساتها على تحقيق أهداف المجتمعات وحاجاتها التربوية والتعليمية.

ولا بد من الإشارة هنا إلى وجود بعض الدراسات العربية والأجنبية التي هدفت إلى مناقشة أبعاد السلوك الإداري بطريقة مباشرة أحيانا وبطرق غير مباشرة في أغلب الأحيان ومن هذه الدراسات:

دراسة وارير (Warier، ١٩٨٢): حيث وازن الباحث في دراسته بين المديرين الذين يعملون في القطاعين العام والخاص، وظهرت نتائج الدراسة بروز قيمة العمل لدى مديري القطاع الخاص وبروز قيمة العلاقات بين الأفراد لدى مديري القطاع العام. وعزا سبب ذلك إلى وجود السلوك البيروقراطي عند مديري القطاع العام وغير البيروقراطي عند مديري القطاع الخاص. ودراسة هاورد (Howard، ١٩٨٣): الذي درسالقيم لدى عينة من المديرين اليابانيين والأمريكيين، واشتملت عينة الدراسة على (٢٠٠) مدير مناصفة بين الأمريكيين واليابانيين، وأظهرت نتائج الدراسة أن القيم المهمة لدى المديرين اليابانيين هي القيم الاجتماعية. بينما انصب اهتمام المديرين الأمريكيين على القيم الفردية وقيم الصراحة.

ودلت النتائج أيضا على أن اهتمام المديرين اليابانيين بقيمة الإنجاز كان عاليا. ودراسة كورك والد ريش (Kurke & Aldrich، ١٩٨٣): الذي راقب عمل أربعة من المديرين التنفيذيين لمدة أسبوع واحد (اثنان من القطاع العام واثنان من القطاع الخاص). وكشفت الدراسة عن أن هؤلاء المديرين يقومون بعدد كبير من مختلف الأنشطة في اليوم، وأن أعمالهم تتميز بالقصر والتنوع والتشرذم والاتصالات الشفهية مع مجموعة واسعة من الناس داخل المؤسسة وخارجها. ودراسة بيري(Berry، ١٩٨٤): بعنوان "المعايير التقويمية لإعادة تعيين الإداريين". أجريت الدراسة في ولاية تنسي (Tennessee) الأمريكية وبالتحديد في عاصمة الولاية(Nashville)، وكشفت نتائجها عن المعايير المهمة التالية: قدرة الحكم على الأمور، القدرة على التعامل مع الناس بإيجابية، و مستوى عال من الحياد، و نضوج عاطفي، وكفاءة في حل المشكلات، والقدرة على حفز الآخرين، والقدرة على أداء عدة مهمات. ودراسة هيوز وسنغلر (Hughes & Singler، ١٩٨٥).: حول الأنشطة التي يقوم بها المديرون في عملهم واستطلع الباحث رأي (٩٣٢) مديرا باستبانة عن أنشطة متنوعة من التخطيط والرقابة. وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر من (٨٠٪) من عينة المديرين يقومون بأنشطة تخطيط رسمية مثل التطويرات المتوقعة وإعداد الموازنات، و(٧٥٪) للحفاظ على الأهداف والأغراض المكتوبة، و(٦٠٪) للحفاظ على مستويات الأداء وتطوير الأداء الذي له علاقة بتلك المستويات وتصحيحه، كما بينت الدراسة أن (٧٠٪) من المديرين لهم أهداف محددة، وأن (٣٢٪) منهم نفذوا خطوات محددة في تلك الأهداف. و دراسة كنث رايموند(Kenneth Raymond، ١٩٨٨):. بعنوان "الأسس والمعايير لاختيار منصب رئيس الدائرة". وقد أظهرت نتائج الدراسة المعايير التالية المتعلقة باختيار المديرين: - الخبرة والمعرفة بالعمل، و سجل الأداء الوظيفي، والتعليم والتدريب، والسمات الشخصية، والرغبة في العمل مع إعطاء أهمية للصفات الشخصية. و دراسة ليلي كوست(Lily quist، ١٩٨٩): التي هدفت إلى معرفة المعايير المستخدمة في تقييم الإداريين من مجالس التعليم، ودلت نتائج الدراسة على الحاجة للمعرفة عن ظاهرة تقييم الإداريين، كما أشارت إلى المعايير المستخدمة في تقييم الإداريين. ودراسة جرين وبنتلي(Green & Bentely، ١٩٨٩): حول قرارات الترقية والتعيين القادة إداريين ومديرين، وهدفت إلى معرفة القرارات المتعلقة باختيار المتقدمين لوظيفة مديرين. ودراسة عناقرة(١٩٩٠): بعنوان "المنظمات الإدارية الإبداعية كما يتصورها القادة الإداريون" وهدفت إلى تطوير قائمة بخصائص المنظمات الإدارية الإبداعية كما يراها القادة الإداريون لكل من المجالات التالية: الأهداف، والتشريعات، والهيكل التنظيمي،

والبيئة التنظيمية، وإدارة الأفراد والرقابة. ودراسة الهد هود(١٩٩١): بهدف تحديد الكفايات الأساسية التي يجب أن تتوافر لدى المديرين في الكويت لمساعدتهم على أداء عملهم بصورة أفضل. ودراسة غرايبه (١٩٩٢): التي هدفت إلى بيان أثر القيم لدى مديري المدارس على سلوكهم الإداري. ودراسة الفارسي (١٩٩٥): بعنوان " تصورات القادة الإداريين للتطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان" هدفت إلى معرفة واقع التطوير الإداري، وبيان تصورات القادة الإداريين لواقع التطوير الإداري تبعا لمتغيرات المؤهل والخبرة. ودراسة الخضور (١٩٩٦): التي أجريت لتحديد أنماط إدارة الصراع المنظمي التي يتبعها مديرو المدارس الأساسية الحكومية ومديراتها في محافظة المفرق الأولى والثانية. ودراسة موندشين (Mondschein، ١٩٩٥) المشار إليها في دراسة أحمد(١٩٩٨): التي هدفت إلى معرفة على صفات المدير الفعال وتوصلت إلى أن أهم مواصفات المدير الفعال هي: وضع أساس جيد للعمل، والتعرف على البنى الداخلية للمنظمة، وإيجاد نماذج للحوار الفعال، والتعرف الى النماذج العملية للإدارة، وإدارة الصراع، والمظهر الحسن.

وقد تمكن الباحث بعد التمعن في الدراسات السابقة العربية والأجنبية من استنتاج الامور الآتية:

١. هناك اتفاق عام بينها حول أهمية السلوك الإداري للقائد التربوي في تحسين المخرجات التربوية والتعليمية وتحقيق أهداف النظام التربوي والتعليمي.
٢. ضرورة الأخذ بأسس ومعايير علمية تحكم القرارات المتعلقة بعملية اختيار القادة الإداريين التربويين لما لها من فاعلية في رفع كفاءة النظام التربوي والتعليمي.
٣. وجود ارتباط قوي بين درجة امتلاك الإداري التربوي، بشكل عام، للكفايات والمهارات القيادية والإدارية والمهارات العلمية والخبرات العملية والتدريبية وبين فعالية أدائه في العمل وقدرته على الإنجاز بمستوى مرتفع.
٤. تشير إلى أن النظام القيادي والإداري الذي يتبعه القائد الإداري التربوي وما يمتلكه من صفات وخصائص شخصية وعلمية وفنية يدل بوضوح على ما سيكون عليه المناخ التنظيمي للمؤسسة التعليمية ومدى فاعليتها ونجاحها في تحقيق أهدافها.
٥. وتظهر العلاقة القوية بين الخصائص الشخصية، والمهنية، والأساليب القيادية والإدارية التربوية للمديرين، وبين أدائهم الإداري العام وقدرتهم على التخطيط والتنفيذ والمتابعة والإشراف واتخاذ القرارات وحل الصراعات وترتيب الأدوار وتحسين المخرجات التعليمية.

٦. وتشير بوضوح تام إلى الدور المتميز الذي يلعبه القائد التربوي بسلوكه الإداري وقيادته الواعية في المساهمة بفعالية في ترسيخ فلسفة التربية العامة للدولة وبناء الإنسان الصالح.

٧. خلو الدراسات السابقة من تناول موضوع ابعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين مما حدا بالباحث إلى تناوله بالبحث والتحليل.

مشكلة الدراسة:

لما كانت جامعة القدس المفتوحة تسعى في الوقت الحاضر إلى تحقيق نقلة نوعية للعملية التعليمية التعلّمية، وتأمل في الوصول إلى مخرجات تعليمية قادرة على مجاراة العصر وتلبية حاجات المجتمع لتساهم في نموه وتقدمه وازدهاره، فإن ذلك يستدعي منها إعادة النظر في مدخلاتها، ولعل من أهم هذه المدخلات، ما يتعلق بامتلاك القادة الإداريين لأبعاد السلوك الإداري والقيادي لاسيما أن هذه القيادات هي التي يقع عليها من ضمن مسؤولياتها، وضع الخطط والبرامج التربوية والتعليمية وتنفيذها وفق رؤية واضحة لفلسفة المجتمع وأهدافه الحاضرة والمستقبلية. ليتسنى لها القيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقها وتحقيق أهداف المؤسسات التي يديرونها بما ينسجم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين أسوة بغيرها من المؤسسات والقطاعات المختلفة، لاسيما وأن القائد الإداري التربوي هو اللبنة الأساسية والمهمة في عملية التحديث والتطوير والتغيير التربوي المتوقع حدوثه في البنية التربوية المحلية والإقليمية والدولية.

واستنادا إلى ما سبق ومن مراجعة الباحث للأدب السابق بموضوع الدراسة تبين عدم وجود دراسات و أبحاث علمية في هذا الموضوع المهم حسب علم الباحث، فجاءت هذه الدراسة لتطوير تصور مقترح لما ينبغي أن يكون عليه السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم وتحقيق أهداف جامعة القدس المفتوحة ورسالتها.

أهداف الدراسة:

أولا: هدفت هذه الدراسة إلى تطوير تصور مقترح للتعرف على مستوى درجة أبعاد السلوك الإداري للقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله كما يراها القادة الإداريون في جامعة القدس المفتوحة.

ثانيا: التعرف إلى مستوى درجة كل من: البعد الفلسفي، و البعد الأخلاقي، و بعد الشخصية، و بعد الدافعية، وبعد الجماعة، بعد القيادة، و بعد الصراع، و بعد الثقافة، وبعد التطوير، وبعد التقييم، و للقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله.

ثالثا: التعرف إلى ترتيب أبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها.

رابعا: التعرف إلى أعلى معيار فرعي لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري التي يجب توافرها في القائد الإداري الذي يتوقع له النجاح في عمله مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها.

خامسا: التوصل إلى وضع تصور مقترح لأبعاد السلوك الإداري للقائد التربوي الذي يتوقع له النجاح في عمله في جامعة القدس المفتوحة.

سادسا: التوصل إلى توصيات يمكن أن تفيد في تقديم رؤية واضحة تخدم القيادة الإدارية في الجامعة، بمستوياتها المختلفة وتساعدها على اختيار القادة الإداريين في الجامعة، مما ينعكس إيجابيا على قدرة الجامعة على تحقيق أهدافها ونشر رسالتها وتحسين مخرجاتها.

مسوغات الدراسة:

١. الارتفاع المتصاعد في أعداد المناطق التعليمية والمراكز الدراسية والدوائر الإدارية واللجان المختلفة في جامعة القدس المفتوحة.
٢. التوسع الأفقي والعمودي في هيكلية الجامعة وتعدد أهدافها وشمولية رسالتها.
٣. الحاجة المتنامية لمزيد من القادة الإداريين والمساعدين والمكلفين بإدارة الدوائر المختلفة والمناطق والمراكز التعليمية.
٤. الازدياد الملحوظ في أعداد طلبة جامع القدس المفتوحة حيث تضم الجامعة في جنباتها أكثر من ٤٠٪ من مجموع الطلبة الملتحقين في التعليم العالي وما يترتب على ذلك من ضرورة توفير القيادات الإدارية لإدارة هذا الكم الهائل من الطلبة.
٥. أهمية السلوك الإداري ودوره في تحسين المخرجات الإدارية والتعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة.
٦. مواكبة التغيرات والتحولات والتطورات والنظريات الإدارية في البيئة المحلية والمحيطين الإقليمي والدولي للمحافظة على الإنجازات ومواكبة عمليات التطوير والتحسين والجودة والنوعية في المؤسسات التربوية والتعليمية ولا سيما الجامعات.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما مستوى درجة أبعاد السلوك الإداري للقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله كما يراها القادة الإداريون في جامعة القدس المفتوحة ؟

وانبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

١ . ما مستوى درجة كل من : البعد الفلسفي ، والبعد الأخلاقي ، وبعد الشخصية ، وبعد الدافعية ، وبعد الجماعة ، وبعد القيادة ، وبعد الصراع ، و بعد الثقافة بعد التطوير ، وبعد التقييم ، وللقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله؟

٢ . ما ترتيب أبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها؟

٣ . ما أعلى معيار فرعي لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري التي يجب توافرها في القائد الإداري الذي يتوقع له النجاح في عمله مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها؟

٤ . ما النموذج المقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم في جامعة القدس المفتوحة ؟

حدود الدراسة:

الحدود المكانية : جامعة القدس المفتوحة في فلسطين(الضفة الغربية) .

الحدود البشرية : القادة الإداريون العاملون في رئاسة الجامعة والدوائر التابعة لها ومديرو المناطق التعليمية والمراكز الدراسية والمساعدون الأكاديميون والإداريون في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين (الضفة الغربية) .

الحدود الزمنية : شهر كانون الثاني من العام الدراسي الجامعي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ .

التعريفات الإجرائية:

١ . التصور المقترح : منظومة من المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الإدارية المتكاملة المطورة التي يجب على القائد الإداري ان يمتلكها ويمارسها تطبيقا أثناء ادائه لعمله الإداري ويتعرف من خلالها إلى المعارف والمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات الإدارية الجديدة .

٢. السلوك الإداري: الكيفية التي يمارس بها الرئيس أو المدير الإداري نشاطاته داخل الوحدة الإدارية أو المنطقة التعليمية التي يدير شؤونها ويشرف على تسيير أعمالها وتطبيق القوانين التي تحكمها لتحقيق أهدافها المرسومة ورسالتها المعلنة.
٣. رئيس الجامعة ونوابه: وهم الذين يمثلون القيادة والإدارة العليا في أعلى الهرم القيادي والإداري في الجامعة وبيدهم السلطات والصلاحيات العليا.
٤. مدير البرنامج: : المسئول المختص عن برنامج من البرامج الأكاديمية والتخصصات المختلفة التي تطرحها الجامعة لطلبتها والملتحقين فيها، مثل(مدير برنامج التربية).
٥. مدير الدائرة: المسئول المختص عن وحدة من وحدات الإدارة العامة، مثل(مدير دائرة القبول والتسجيل والامتحانات).
٦. مدير المنطقة التعليمية أو المركز الدراسي: المسئول المختص عن إدارة منطقة تعليمية أو مركز دراسي في محافظة من المحافظات التي تضم منطقة تعليمية أو مركزاً دراسياً (مدير منطقة رام الله والبيرة التعليمية).
٧. المساعد الأكاديمي والإداري: المسئول المختص عن الجوانب الأكاديمية أو الإدارية أو كليهما في المنطقة التعليمية أو المركز الدراسي باعتباره مساعداً لمدير المنطقة أو المركز.

الأبعاد السلوكية للقائد الإداري

السلوك الإداري سلوك إنساني قبل كل شيء، ولا يختلف في معظم خصائصه وأهدافه وآلياته العامة باختلاف المجالات التي يطبق فيها. وإن كل سلوك إداري هو سلوك إنساني، إلا أن كل سلوك إنساني لا يعتبر سلوكا إداريا. ومن هنا يمكن القول بوجود بعض الخصائص والأهداف المميزة للسلوك الإداري عن غيره من أنماط السلوك الإنساني، وبخاصة أنماط سلوك الشخصية. وأن أهم ما يميزه هو:

١. إنه سلوك حركي (ديناميكي) و عقلاني ورشيد ،و متوازن يتوازى مع حركة المؤسسة الإدارية.
٢. ترتبط أنماط السلوك الإداري، بغاية عليا أو هدف أعلى لا يجوز تجاهله لتحقيق الفعالية الإدارية. فالحركية X العقلانية X التوازن= الفعالية الإدارية. (عساف، ١٩٩٤)

والمقصود بمصطلح السلوك الإداري هو السلوك في المنظمات الإدارية" أو "سلوك العاملين في الأجهزة الإدارية للمنظمات والمؤسسات المختلفة" الذي يعبر عن السلوك في الحياة الإدارية

(عساف، ١٩٩٤، ص ٢٩ -٣٢).

ويرى القريوتي(١٩٩٧) أن الفكرة الأساسية للسلوك التنظيمي تقوم على افتراض مؤداه أن هناك نوعين من السلوك: أولهما السلوك الإنساني الذي يقوم به الإنسان تلقائيا بما تمليه عليه الفكرة والتلقائية بعيدا عن قواعد التنظيمات الرسمية، والثاني فهو السلوك الناتج عن تفاعل الأفراد والجماعات داخل المنظمات الإدارية والمؤسسات المختلفة. وإن دراسة السلوك الإداري على قدر كبير من الأهمية للمديرين ودارسي الإدارة، لأن دراسته تهدف إلى توفير المعلومات الأساسية حول ما يفسر سلوك الإنسان العامل بأشكاله المختلفة، للمساعدة على فهم هذا السلوك، وتفسيره، والتنبؤ بحدوثه، ومن ثم التحكم به وضبطه، ليكون سلوكا فعالا من وجهة النظر التنظيمية لتخفيف التناقض بين مصلحة الفرد وأهدافه الذاتية من جهة وبين أهداف التنظيم أو المؤسسة من جهة أخرى.

ولا بد من النظر للإدارة التربوية والتعليمية من بعدين: -

الأول: بعد المحتوى الذي يتعامل مع الإدارة على أنها تتألف من المهام التي يقوم بها و يؤديها الإداري، وضمن هذا البعد يتمحور التركيز حول التعامل مع تفاصيل مهام الأداء المطلوبة للنظام المعين.

الثاني: بعد العملية التي يتوصل عبرها إلى القرار تمهيدا لإنجاز إجراء محدد. (الطويل١٩٩٩، ص٢-٨).

و قد أشار بوش (Boush، ١٩٩٥) إلى أن كثيراً من الباحثين طوروا العديد من النماذج والنظريات في مجال الإدارة التعليمية للتعامل مع مختلف أبعاد النظم التربوية ومن هذه النماذج: -

* النماذج الرسمية: و تفترض أن النظم الاجتماعية منظومات هرمية يحقق إداريوها أهدافا متفقاً عليها بوسائل وأساليب منطقية.
* نماذج الزمالة: وتتضمن جميع النظريات الداعمة للتشاركية بين بعدي السلطة وعملية صناعة القرارات في النظم.
* النماذج السياسية: وتنظر إلى عملية صناعة القرارات على أنها عملية مساومة وتفاوض.
* النماذج الذاتية: وينصب تركيزها على الأفراد العاملين في النظم.
* النماذج الثقافية: تؤكد هذه النماذج على الجوانب غير الرسمية للنظام أكثر من تأكيدها على الجوانب الرسمية.

أما (كنعان، ١٩٨٠) فأشار إلى أن هناك العديد من نماذج القيادة وأساليبها التي تتحدد بفعل العوامل الموقفية والتي تتصل بفلسفة القياديين وشخصياتهم وخبراتهم من ناحية، وطبيعة التابعين ومستواهم العلمي ونماذج شخصياتهم وطبيعة البيئة في العمل من جهة أخرى، وهذه الأساليب هي :

١. الأسلوب الفردي في القيادة : ويعتبر الفرد في هذا الأسلوب مركز اتخاذ القرار دون الاهتمام بآراء المرؤوسين، وتأخذ هذه الفردية أشكالاً ثلاثة : الفردية المتشددة، والفردية الخيرية، و الفردية التي تعتمد المناورة والاحتماء.
٢. أسلوب القيادة الديمقراطية : ويقوم القائد في ظل هذا النمط بمناقشة الأمور محل البحث مع ذوي العلاقة باستخدام أسلوب الترغيب والمشاركة.
٣. الأسلوب المتساهل في القيادة: يتميز هذا الأسلوب بظهور العديد من أنواع السلوك المتداخل تكتنفه مظاهر الهزل والتسيب مصحوبة بانخفاض في الأداء ويكون رضا العاملين عن أعمالهم فيه منخفضاً.

ويرى (الطويل، ١٩٩٩) أن التعامل مع هذه النماذج يتطلب توافر ملامح ومزايا في شخصية القادة الإداريين التربويين المعنيين في تفعيل هذه النماذج لتحقيق متطلبات أدوارهم باعتبارهم كقادة وإداريين في النظم التربوية، ولكي يتجاوزوا التحيز لنماذج الاهتمام ببعد المؤسسة والإنتاج فيها أو ببعد الأفراد وحاجاتهم، والاهتمام بالممازجة بين هذين البعدين معا.

ويبدو مفهوم القيادة في جوهره أوسع من مفهوم الإدارة وأن السلوك القيادي أوسع واشمل من السلوك الإداري. وكلمة قائد (Leader) تعني الشخص الذي يوجه أو يرشد أو يهدي الآخرين. فهي إذن علاقة بين شخص يهدي ويرشد وبين أشخاص يقبلون هذا التوجيه الذي يستهدف تحقيق أهداف معينة.

لهذا أشار سيرجو فاني(Serguovanni، ١٩٩٠) إلى أن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في مجمل التناولات والممارسات التربوية وصولا إلى نظم تربوية معافاة هدفها التميز وليس مجرد الاكتفاء بالقيمة المألوفة لأداء النظم التربوية وتجاوز ذلك إلى القيمة المضافة في قيادة هذه النظم وادارتها وتتضح العلاقة بين بعدي القيادة ذات القيمة والقيادة ذات القيمة المضافة كالآتي :-

أبعاد القيادات ذات القيمة تؤكد على :	أبعاد القيادة ذات القيمة المضافة تؤكد على :
الإدارة	القيادة
استثمار المشاركة	استثمار الأداء المتميز
معالجة المواقف	الإثراء بالمعاني والرموز
التخطيط	الهدفية
التركيز على التوجيهات	تمكين العاملين والمؤسسة
توفير نظام للرقابة	بناء نظام للمساءلة
حوافز خارجية	دوافع داخلية
تجانسيه	زمالة حميمة
قيادة محسوبة ومدروسة	قيادة منطلقة مغامرة

لذا حدد (ليلي كوست، ١٩٨٦ Lily quist) في دراسته تسع خصائص للمديرين الجيدين وهي :

الالتزام بالأهداف الأكاديمية، وخلق جو من الآمال السامية، والعمل باعتباره قائد بناء، وقائداً قوياً وحيوياً، والتشاور مع الذين من حوله، وفرض النظام والقوانين وتطويرها، والإرشاد إلى المصادر وترتيبها، وإجادة الاستفادة من الزمن، و تقييم النتائج .

وقد أشار الطويل (١٩٩٨) إلى أن الإدارة في الإسلام تقوم على مجموعة من المبادئ هي : مبدأ الشورى، وتشاركية المسؤولية، وتفويض السلطات والصلاحيات ، والقدوة الحسنة، وسياسة الباب المفتوح، وأخيرا مبدأ العلاقات الإنسانية . وتقوم فلسفة الإدارة الإسلامية على اعتبار أن المسؤولية محنة يبتلى بها القائد لجسامة حملها وثقل أعبائها ، وأنها خدمة مسؤولية وتربية وليست سلطة أو كرسيا .

أما أبو جاموس(١٩٩٢) فيرى أن الإدارة مسؤولية عظيمة كان يفر منها الذين يدركون حجم هذه المسؤولية، وهي ليست في حقيقتها تشريفا يسعى إليه الفرد بجميع السبل ومختلف الأساليب، والمسلون الأوائل كانوا يفرون منها تحسبا من مساءلة الله سبحانه وتعالى لمن يُكلفون بها .

ويعد الإداريون من الفئات المهمة في المجتمع، وعلى درجة كفاءتهم وتربيتهم وإعدادهم والتزامهم الخلقي ووضوح رؤيتهم وتكاملها يتوقف تقدمه وتطوره . ويقود هذا إلى تفهم

الاتجاهات التي برزت في النصف الثاني من القرن العشرين .

وتطرق كليتجارد(١٩٩٨) إلى الترهل والفساد الإداري حيث أشار إلى أن الترهل والفساد يعني سوء استخدام المنصب لغايات ومآرب ضيقة وشخصية . بينما يرى جراي وزميله(١٩٩٨) أن من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى الترهل والفساد الإداري غياب نظام واضح وصريح للمساءلة وارتباط المساءلة بالأبعاد السياسية، ونوعية القوانين والمبادئ الأخلاقية السائدة في الدول ، وعدم قدرة الجهات القانونية المكلفة بإنفاذ بعد المساءلة على القيام بهذه المهمة المعقدة على نحو جيد .

أما مورو (١٩٩٨) فيرى أن الفساد هو نتاج لعدم الكفاءة المؤسسية وضعف الاستقرار السياسي والرتابة الحكومية البيروقراطية وضعف الأنظمة التشريعية و القضائية . فالسلطة المطلقة تقود إلى فساد مطلق .

ويرى المفكرون والتربويون وقادة الفكر الإداري أن السلوك الإداري للقادة العاملين في النظم الاجتماعية عامة والتربوية والتعليمية خاصة يتضمن العديد من الأبعاد ومنها الأبعاد الآتية :

أولا: البعد الفلسفي:

بين آدمز(Adams، ١٩٧٩)أهمية البعد الفلسفي للإداري التربوي ، مجملا له في وظيفتين هما :

١ . يساعد على رفع مستوى وعي الإداري وإدراكه للمشكلات الفلسفية في الثقافة المعينة- والتفكير في الافتراضات الكامنة وراء المبادئ الأساسية التي ينطلق منها العقل الإنساني .

٢ . يدرب الإداري بطريقة منظمة ومسؤولة على التفكير بهذه المشكلات تطلع الى الوصول إلى رؤى متناغمة حكيمة للإنسان والثقافة والعالم مما يشكل دعما إداريا له .

ثانيا: البعد الأخلاقي:

وفيما يأتي مجموعة أبعاد أخلاقية لها دلالتها في سلوك الإداري التربوي وهي :

١ . أن ينجز مسؤولياته المهنية بكل أمانة وصدق وإخلاص، و أن يحترم ويطيع الدستور والقوانين والأنظمة المعمول بها في مجتمعه، و أن يطبق السياسات المرسومة ويراعي قوانين نظامها التربوي وأنظمته وتعليماته، و أن يتجنب استغلال مركزه لمكسب أو

مصلحة شخصية، وأن يحافظ على مستوى المهنة وتحسين فعاليتها من خلال البحث والنمو المهني. (AASA ١٩٧٦، P. ١٢-١٣)

ثالثا: بعد الشخصية:

يرى الطويل(١٩٩٩) أن من أبرز الحاجات التي تهم العاملين والمسؤولين في مجال الإدارة التعليمية، تلك الحاجات المتعلقة ببعد الأنا في الإنسان والتي يمكن تقسيمها إلى نوعين: -

- حاجات ذات صلة بتقدير الذات: مثل الحاجة إلى احترام الذات، والثقة بالذات، والاستقلالية، والتحصيل، والكفاية، والمعرفة.
- وحاجات ذات صلة بسمعة الذات: مثل الحاجة إلى المكانة، والاعتراف، والتقدير، والاحترام من قبل الزملاء الآخرين.

وهذا ما أشار إليه كامبل(Campbell، ١٩٧٩) حين قال: إن أبرز ما يفترض أن يشتمله البعد البنائي لمكونات شخصيات إداريي المستقبل وقادتهم، اتصافهم بالخصائص والأبعاد الآتية:

درجة متقدمة من الذكاء، واستقرار ذهني، ومستوى متميز من الطاقة والنشاط، ومقدرة على توجيه المنظمة، و مهارات التعاون مع الآخرين، واستعداد وتهيؤ للمغامرة والمخاطرة، و ذكاء وحنكة سياسية، ومفهوم صحي للذات، وخبرات تدريسية ميدانية غنية، والتزام بالنمو المهني والتعلم الدائم، و وعي وإدراك للعلاقة بين منظور الذات القيمي والمنظور القيمي الاجتماعي السائد.

أما شرابي(١٩٩٢) فيرى أن علامات تكامل الشخصية تتمثل في انسجام الفرد مع غيره وقدرته على إقامة الصلات الطيبة مع الناس، و ثبات السلوك وعدم وجود مظاهر متناقضة فيه. و قدرة الشخص على تحديد أولويات الأهداف الفردية حسب أهميتها له على المدى الطويل.

رابعا: بعد الدافعية:

أشار (عساف، ١٩٩٤) إلى أن ابرز ما ورد من أفكار وتحليلات حول مفهوم الدوافع بأنها القوة المحركة الناشئة من داخل الفرد والتي تدفعه لتحقيق حاجة ما، مما يسبب توترا نفسيا معينا لدى الفرد ينشأ من اختلال التوازن في المجال السلوكي، ويبقى هذا التوتر مستمرا حتى يتم اشباع الحاجة.

وتطرق (زويلف وزميله، ١٩٩٣) إلى الدوافع والحوافز وأثرها على السلوك الإداري، وأشار إلى أن هناك شروطا رئيسة يجب أن يأخذها الإداري بعين الاعتبار في تعامله مع بعد الحوافز وهي : ارتباط الحوافز بأهداف العاملين والإدارة معا، و اختيار الوقت المناسب لتقديم الحوافز وخاصة المادية منها، و إيفاء المؤسسة بالتزاماتها التي تقررها فيما يتعلق بنظام الحوافز لديها، و تقديم الحوافز بناء على العدل والمساواة والكفاءة، وتعريف الأفراد بالسياسة التي تنظم بموجبها الحوافز، وإقناع العاملين بالعلاقة العضوية بين الأداء الجيد والحصول على الحافز.

خامسا: بعد الجماعة:

وفيما يتعلق بدينامية الجماعة والعوامل التي تفسر عضوية أوانخراط العاملين في تنظيمات غير رسمية لا يحدد وجودها القوانين والتعليمات والأنظمة ، أشار (فضل الله، ١٩٨٢) إلى مجموعة من النظريات التي تفسر انخراط العاملين في التنظيمات غير الرسمية أثناء وجودهم في التنظيمات الرسمية وهي : -

نظرية التقارب المكاني : وترى أن الفرد يميل إلى الانضمام للجماعات القريبة منه مكانا، و نظرية جورج هومانز (George Homans)التي ترى أن الانضمام للجماعات هو محصلة النشاطات والعلاقات والمشاعر ، ونظرية التبادل الاجتماعي : التي تؤكد على عنصر التبادل لكونه أساساً للعضوية التي يسعى الفرد من خلالها إلى تحقيق المنفعة القصوى وتجنب الخسارة . ونظرية التوازن لنيو كومب (Newcomb) : التي ترى أن أساس الانتماء للجماعات هو وظيفته في إيجاد التوازن بين اتجاهات الأفراد.

سادسا : بعد القيادة:

يرى (الشيخ سالم وزملاؤه، ١٩٩٥) أن القيادة الإدارية تلعب دورا مهما وكبيرا في نجاح الإدارة التعليمية، حيث أن القيادة نفسها عملية نسبية، ذلك أن الفرد قد يكون قائدا في موقف وتابعا في موقف آخر؛ لذلك يرتبط مفهوم القيادة بمفهوم الدور والمسؤولية ارتباطا وثيقا، وترتبط القيادة بنمط الشخصية، حيث يتوقف مدى قيام الفرد بدور القيادة على نمط الشخصية والمهارات الإدارية اللازمة لرجل الإدارة التربوية للنجاح في عمله ، وأشار (الدويك وزملاؤه، ١٩٩٨) . إلى أن نجاح المدير في مهمته يعتمد على عدة عوامل من أهمها : النمط الإداري والقيادي الذي يتبعه في إدارته ، ووعيه بخطورة المهمة الملقاة على عاتقه، و

ميله للتجديد والتطوير والإبداع في مجال العمل، وقدرته على العمل الجماعي التعاوني التشاركي، وقدرته على جذب العاملين معه ، وزيادة ولائهم وانتمائهم للعمل ، وتوفير الظروف المناسبة التي تفتح المجال للعاملين للعمل والإبداع وإطلاق الطاقات الخلاقة، وأن يعامل الجميع بروح الإخاء والمودة والمساواة والعدل والموضوعية، وأن يتحسس مشكلاتهم ويساعدهم في حلها.

و ذكر مرعي وبلقيس (١٩٨٢)مجموعة من الصفات اللازمة للإداري ليكون قائدا تربويا ناجحا وهي :-

١. يتخذ موقفا ديمقراطيا واعيا، ويعرف بدقة أفراد المجموعة التي يعمل معها من حيث القدرات والميول.
٢. يعزز أعمال العاملين ،ويرفع روحهم المعنوية، ويتقن مهارات تقويم العمل الجماعي، ويلتزم الموضوعية في الحكم على إنجاز الأعمال.

سابعا: بعد الصراع:

تناول ديفز (Davis، ١٩٧٧) أسباب الصراع التي تجري داخل التنظيمات والمنظمات حيث أشار بأن التناقضات صفة مميزة للسلوك الإنساني في كثير من التنظيمات. ومن الأمثلة على ذلك العلاقة الممكن نشوءها بين الجهات صاحبة الحق في اتخاذ القرارات وبين أعضاء الأجهزة الاستشارية، والاتصالات غير التعاونية بين المرؤوسين، والتعارض بين الأهداف التنظيمية وأهداف العاملين . ومن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور التناقضات: وجود مواقف يتحتم فيها اتخاذ قرارات مشتركة، واختلاف الأهداف والقيم، واختلاف الإدراك، وغموض الأدوار وعدم تحديد السلطات بشكل دقيق، وندرة الموارد ومحدوديتها، والطبيعة العدوانية وعدم التعاونية لبعض الأشخاص، وعدم الرضا عن العمل.

ثامنا: بعد الثقافة:

يرى (الطويل، ١٩٩٨) أن الثقافة هي كل ما حصلته الإنسانية ونقلته ليصبح طريقة حياه، وتشتمل على أعراف وعادات ومعايير ومعتقدات وسلوك وأيديولوجيات. وكما أن للإنسان ثقافته، فكذلك الأمر بالنسبة إلى النظم الاجتماعية التي أوجدها الإنسان، حيث أن لكل نظام ثقافته المتميزة بمحتوى ثقافي معين من القيم والاتجاهات والمعتقدات والمصطلحات اللغوية والسلوك. ويواجه الإداريون التربويون تسارعا في التغيرات الاجتماعية والثقافية مثل التغير

في المعايير الاجتماعية، وانتشار التقنية، والتعقد البيروقراطي، والتضخم، وتزايد دور الدين والسياسة في مسرح الحياة الاجتماعية، وما يترتب على ذلك كله من انعكاسات على السلوك المنظمي. وهذا يستدعي من الإداري التربوي تبصر الثقافة التي يعيشها ويعمل ضمن إطارها، وأن يدرك العلاقة بينها وبين الإطار الثقافي للنظم الاجتماعية الأخرى المتزاملة مع النظام التربوي كي يكون أقدر على توجيه سلوكهم وتفهم السلوكيات المنظمية للعاملين معه، ولذلك فإن التناول الاحتمالي يشكل وسيلة ناجحة لتعامل الإداري مع ثقافة النظام وأيديولوجيته.

تاسعا: بعد التطوير:

أشار (الغمري، ١٩٨٢) إلى الأساليب والنشاطات التي يمكن الاعتماد عليها عند القيام بالتطوير التنظيمي وهي: بناء الفريق، وحل المشكلات عن طريق تبادل الآراء والنقاش بين الجماعات التي يتداخل عملها لحل الصراعات، واجتماعات المواجهة بين الأطراف المتصارعة، واتباع نمط الإدارة بالأهداف باشتراك الرؤساء والمرؤوسين، والاستعانة بالجهات الخارجية المتخصصة بإدارة الصراع بين الجماعات.

أما (الأيوبي، ١٩٨٦) فعزا أسباب التغيير في المؤسسات إلى مجموعة من العوامل هي:

أولا: الضغوط الخارجية: وتتمثل بالبيئة الطبيعية، والتغيرات السكانية، والمستوى السائد للثقافة العامة، وظهورالتقنية المادية وانتشارها.

ثانيا: التوترات والضغوط الداخلية: وتتمثل بتضارب الاهتمامات والمصالح بين الإدارة والعاملين، والاختلاف بين الثقافة العامة السائدة والنظام الاجتماعي للمؤسسة، والتفاعلات داخل النظام الاجتماعي للمؤسسات انفسهاعندما تتضارب أولوياتها.

عاشرا: بعد التقييم:

يرى (الطويل، ١٩٩٩) أن مكونات النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته يجب أن تخضع لعملية مستمرة من المساءلة، إذ أنه لابد للنظام أن يحقق أهدافه التي يسعى إليها ضمن إطار من بعدي الكفاية والفاعلية، لكون الكفاية والفاعلية قاعدتين أساسيتين معنيتين بنجاح النظام أو فشله.

فالقاعدة الأولى: تتعلق ببعد الكفاية في النظام ومرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات وتفعيل العمليات بطريقة اقتصادية وبأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة، واهتمام هذه

القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاجية وكمها .

القاعدة الثانية : فهي قاعدة الفاعلية التي تهتم بكيفية مدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته . ويمكن النظر للإداري التربوي من خلال زاويتين : الفاعلية الظاهرية ، والفاعلية الشخصية .

أما الفاعلية الظاهرية : فتهتم بالسلوك الإداري الملاحظ من خلال الفاعلية الإدارية ، بينما الفاعلية الشخصية : فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول .

ومن أكثر تعريفات التقييم انتشارا وارتباطا بالإدارة التعليمية التعريف الذي طوره ستفلبيم (Stuffelbeam ، ١٩٧٥) حيث يشتمل هذا التعريف على مكونات ثمانية :

١ . التقويم عملية ، وهويهتم بالتحديد ، ويهتم بالحصول على المعلومات ، ويهتم بتزويد متخذ القرار بالمعلومات ، ويهتم بتوفير معلومات مفيدة ومناسبة لمعايير ، ويهتم بتوفير بيانات ومعلومات وصفية وتفسيرية ، ويهتم بإصدار حكم ويهتم ببدائل القرار .

ويرى (الطويل ، ١٩٩٩) أنه ، وبحسب رأي العديد من الدراسات ، تبين أنه لا يوجد شيء أفضل من المشاركة الذاتية والشخصية في إنجاح عملية التقويم .

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي والاستنتاجي لجمع البيانات وتحليلها نظرا لملاءمتها لأغراض الدراسة .

مجتمع الدراسة وعينتها:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع القادة الإداريين العاملين في الإدارة العليا والإدارات التنفيذية في جامعة القدس المفتوحة / فلسطين(الضفة الغربية) لكونه مجتمعاً كاملاً وضم كلا ًمن الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة ونوابه ومديري البرامج التعليمية ومديري الدوائر التابعة للجامعة و مديري المناطق التعليمية والمراكز الدراسية ومساعديهم الأكاديميين والإداريين في شهر كانون الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ والبالغ عددهم (٥٧) قائدا إداريا ، حسب بيانات جامعة القدس المفتوحة ، منهم (٢٣) مديرا إداريا يعملون في رئاسة

الجامعة والدوائر الملحقة بها والتابعة لهاو يمثلون ما نسبته(٤٠,٤٪) من مجتمع الدراسة ومنهم (١٥) مديرا للمناطق التعليمية والمراكز الدراسية في فلسطين (الضفة الغربية) ويمثلون ما نسبته (٢٦,٣٪) و (١٩) مساعدا أكاديميا وإداريا في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية في فلسطين (الضفة الغربية) يمثلون ما نسبته (٣٣,٣٪) من مجتمع الدراسة الكلي بنسبة مئوية مجموعها ١٠٠٪.

ويعود السبب في اختيار المجتمع المذكور لكون هذه الفئات تمارس العمل الإداري والقيادة الإدارية التربوية في المواقع الوظيفية والإدارية المختلفة.

ويبين الجدول (١) المسميات الوظيفية للقادة الإداريين في رئاسة الجامعة والدوائر التابعة لها .

الجدول (١)

الرقم	المسميات الوظيفية لدوائر ومراكز الجامعة	العدد
١.	رئيس الجامعة	١
٢.	نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية	١
٣.	نائب الرئيس للشؤون الإدارية	١
٤.	نائب الرئيس لشؤون الإعلام	١
٥.	نائب الرئيس لشؤون تكنولوجيا المعلومات ومدير مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	١
٦.	مدير برنامج التربية	١
٧.	مدير برنامج العلوم الإدارية والاقتصادية	١
٨.	مدير برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية	١
٩.	مدير برنامج التكنولوجيا والعلوم التطبيقية	١
١٠.	مدير برنامج الزراعة والتنمية الريفية	١
١١.	مدير دائرة القبول والتسجيل والامتحانات	١
١٢.	مدير مركز إنتاج الوسائط التعليمية ومدير العلاقات العامة	١
١٣.	مدير مركز القياس والتقويم	١
١٤.	مدير دائرة ضبط النوعية	١

١٥ .	مدير دائرة التعليم المستمر	١
١٦ .	مدير دائرة شؤون الطلبة	١
١٧ .	مدير دائرة المناهج	١
١٨ .	مدير دائرة التطوير	١
١٩ .	مدير الدائرة المالية	١
٢٠ .	مدير دائرة شؤون الموظفين	١
٢١ .	مدير دائرة اللوازم والمشتريات	١
٢٢ .	مدير المكتبات العامة	١
٢٣ .	مدير البحث العلمي والدراسات العليا	١
	المجموع العام	٢٣

كما يوضح الجدول(٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعا لمتغير مسمى الوظيفة في الفترة الواقعة ما بين ١/ ١٢/ ٢٠٠٥م إلى ٣١/ ١٢/ ٢٠٠٥م في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية في فلسطين(الضفة الغربية) .

الجدول (٢)

توزيع مجتمع الدراسة تبعا لمتغير مسمى الوظيفة
في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية

الرقم	المناطق التعليمية والمراكز الدراسية	مدير	مساعد أكاديمي وإداري	المجموع
١ .	منطقة جنين التعليمية	١	٢	٣
٢ .	مركز جنين الدراسي	١	١	٢
٣ .	منطقة طولكرم التعليمية	١	٢	٣
٤ .	منطقة نابلس التعليمية	١	٢	٣
٥ .	مركز طوباس الدراسي	١	١	٢
٦ .	منطقة قلقيليه التعليمية	١	١	٢
٧ .	منطقة سلفيت التعليمية	١	١	٢

٨.	منطقة رام الله والبيرة التعليمية	١	٢	٣
٩.	مركز أريحا الدراسي	١	٠	١
١٠.	منطقة القدس التعليمية	١	١	٢
١١.	منطقة بيت لحم التعليمية	١	٢	٣
١٢.	مركز بيت ساحور الدراسي	١	٠	١
١٣.	منطقة الخليل التعليمية	١	٢	٣
١٤.	مركز دورا الدراسي	١	١	٢
١٥.	مركز يطا الدراسي	١	١	٢
المجموع الكلي		١٥	١٩	٣٤

أداة الدراسة

بنى الباحث استبانه بالاستعانة بالأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة و أراء بعض القادة الإداريين والمشرفين الأكاديميين من أصحاب الاختصاص العاملين في جامعة القدس المفتوحة. و اشتملت الاستبانة في صورتها الأولية على (٧٨) فقرة موزعة على (١٢) بعدا في السلوك الإداري ، وعدَّلت بالحذف والإضافة والتصويب لتستقر على (٦٠) فقرة موزعة على (١٠)أبعاد. وأعطى الباحث كل فقرة من فقرات الاستبانة خمسة تقديرات لسلم الاستجابة وفق سلم ليكرت الخماسي،(أوافق بشدة ،أوافق ، محايد ، أعارض ، أعارض بشدة) وأعطيت(٥) درجات للمستوى الأول ، و(٤) درجات للثاني، و(٣) درجات للمستوى الثالث، و(٢) للرابع و(درجة) واحدة للمستوى الخامس ، وذلك لإبراز أهمية كل فقرة والدرجة الكلية لكل مجال بعد استخراج المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لها . و اعتمد الباحث النسب المئوية التالية في تفسير النتائج معتمداً على الدراسات السابقة كما يلي :

- (٨٠٪) فأكثر درجة موافقة كبيرة جدا، (٧٠ إلى ٧٩,٩٪) درجة موافقة كبيرة، (٦٠ إلى ٦٩,٩٪) درجة موافقة متوسطة، (٥٠ إلى ٥٩,٩٪) درجة موافقة قليلة، (أقل من ٥٠٪) درجة موافقة قليلة جدا.

إجراءات الدراسة:

- وزعت الاستبيانات استعيدت بوساطة البريد و بالتعاون مع منطقة رام الله والبيرة

التعليمية .

- بلغ عدد الاستبيانات المسترجعة (٥٣) من (٥٧) استبانه . اي بنسبة(٩٨ , ٩٢٪) من العدد الكلي .

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة عرض الباحث أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين من حملة شهادة الدكتوراه والماجستير من المشرفين الأكاديميين من ذوي الاختصاص وبعض القادة الإداريين العاملين في جامعة القدس المفتوحة حيث أخذ بملاحظاتهم واقتراحاتهم حول ملاءمة الفقرات لقياس ما وضعت لقياسه من حيث الصياغة والمضمون، وأخذ بالفقرات التي أجمعت عليها الغالبية العظمى من المحكمين وعددها (٦٠) فقرة .

ثبات الأداة:

والتحديد ثبات الأداة اختيرت عينة عشوائية قوامها (٢٠) فردا من أفراد مجتمع الدراسة نفسه، وجرى تطبيق الأداة عليهم لمرة واحدة ، وضمنت نتائجهم مع النتائج النهائية ، ومن ثم حُسِب الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach Alpha) عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي للأداة (Internal Consistency) وبلغ معامل الثبات للمقياس الكلي (٩٣ , ٠). وهو ثبات عالٍ جدا يفي بأغراض الدراسة، وبهذا كانت الأداة جاهزة للتطبيق على أفراد مجتمع الدراسة .

المعالجة الإحصائية:

بعد تفريغ البيانات المسترجعة بالحاسب الآلي ، تمت معالجتها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصارا باسم(SPSS) وفيما يلي عرض للمعالجات الإحصائية :

١ . استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة والمتوسط الحسابي الكلي والانحراف المعياري والنسبة المئوية الكلية لكل بعد من أبعادها للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة .

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى تطوير تصور مقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين في جامعة القدس المفتوحة . وبعد عملية جمع البيانات وتبويبها وترميزها عولجت إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وفيما يلي عرضٌ لنتائج الدراسة تبعا لتسلسل أسئلتها : -

أولا : النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس الأول والذي ينص على ما يلي : -

- ما مستوى درجة أبعاد السلوك الإداري للقائد الإداري المتوقع له النجاح في عمله كما يراها القادة الإداريون في جامعة القدس المفتوحة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد اعتمدت المعايير التي حصلت على درجة موافقة كبيرة جدا فقط، وكانت النتائج على النحو التالي :

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير أبعاد السلوك الإداري للقائد الإداري مرتبة تنازليا. (ن = ٥٣)

البعد	المعايير التي حصلت على أعلى المتوسطات والنسب المئوية بشكل عام مرتبة تنازليا	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	ينجز مسؤولياته المهنية بكل إخلاص .	٤,٨٣	٠,٣٨	٪٩٧	كبيرة جدا
٢.	يحترم الدستور والأنظمة والقوانين المعمول بها داخل النظام الإداري .	٤,٨٠	٠,٤١	٪٩٦	كبيرة جدا
٣.	يتجنب استغلال مركزه لتحقيق مكاسب شخصية .	٤,٧١	٠,٥٧	٪٩٤	كبيرة جدا
٤.	يعطي ولاءه للنظام الإداري وأهدافه وليس لأشخاص النظام .	٤,٦٦	٠,٥٩	٪٩٣	كبيرة جدا
٥.	يختار عناصر النظام البشرية الجديدة على أساس معيار الكفاءة .	٤,٦٣	٠,٤٩	٪٩٣	كبيرة جدا
٦.	يمارس أسلوب القيادة التشاركية الناتجة عن ثقته بالأفراد العاملين وقدرتهم على تحمل المسؤولية .	٤,٦٣	٠,٤٩	٪٩٣	كبيرة جدا
٧.	يحمي الحقوق المدنية لكل الأفراد العاملين في النظام الإداري .	٤,٦٠	٠,٦٩	٪٩٢	كبيرة جدا
٨.	يؤكد على حاجات العاملين للنماء النفسي بالتركيز على عوامل (الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والترقي، والنمو المهني) .	٤,٦٠	٠,٦٥	٪٩٢	كبيرة جدا

. ٩	يعامل المستخدمين بعدالة ودون تفريق بينهم على أساس (عشائري ، أو إقليمي، أو عرقي، أو ديني) .	٤,٥٧	٠,٨١	٩١٪	كبيرة جدا
. ١٠	يظهر الحرص على عدم تسييس النظام الإداري .	٤,٥٧	٠,٦١	٩١٪	كبيرة جدا
. ١١	يحرص على مساعدة العاملين للتكيف مع البيئة الداخلية للعمل .	٤,٥٧	٠,٥٠	٩١٪	كبيرة جدا
. ١٢	يشجع التفاعل بين أعضاء الجماعة داخل العمل كي يصلوا إلى إحساس بالقناعة والرضا .	٤,٥٧	٠,٥٠	٩١٪	كبيرة جدا
. ١٣	يمتلك الثقافة الوظيفية التي تؤهله للقيام بأدواره الإدارية والفنية والاجتماعية داخل النظام وخارجه .	٤,٥٧	٠,٥٠	٩١٪	كبيرة جدا
. ١٤	يبدي اهتماما عالياً بتوزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات .	٤,٥٤	٠,٦٦	٩١٪	كبيرة جدا
. ١٥	يبدي اهتماما عالياً بالمهمة واهتماما عالياً بالعلاقات مع العاملين .	٤,٥٤	٠,٥٦	٩١٪	كبيرة جدا
. ١٦	يمتلك ثقافة إنسانية فيما يتعلق(بالمهارات والقيم والقيادة والمشاعر والممارسات) .	٤,٥١	٠,٥١	٩٠٪	كبيرة جدا
. ١٧	يرى أن نمط الشخصية الأنسب لقيادة العمل الإداري هي الشخصية الباحثة التي تمارس نشاطات تتطلب التفكير والتنظيم والفهم بدلاً من الشعور والعواطف .	٤,٤٩	٠,٥٦	٩٠٪	كبيرة جدا
. ١٨	تنسجم ثقافته مع تطلعات النظام الإداري وأهدافه وبرامجه وغاياته .	٤,٤٩	٠,٥٦	٩٠٪	كبيرة جدا
. ١٩	يقنع العاملين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب .	٤,٤٦	٠,٥١	٨٩٪	كبيرة جدا
. ٢٠	يستخدم مجموعة متنوعة من أدوات القياس في عملية التقييم (كالمشاهدة الشخصية و الملاحظة والتقارير الإحصائية والشفوية والكتابية .	٤,٤٦	٠,٥١	٨٩٪	كبيرة جدا
. ٢١	تنسجم ممارساته العملية مع حقائق علمية متفق عليها .	٤,٤٣	٠,٥٦	٨٩٪	كبيرة جدا
. ٢٢	ينظر للقيادة الإدارية على أن لكل عامل دورا متمايزا عن أدوار الآخرين .	٤,٤٣	٠,٥٠	٨٩٪	كبيرة جدا
. ٢٣ ١	يستخدم العقل في مواقف تحكمها العواطف والانفعالات .	٤,٤٠	٠,٦٥	٨٨٪	كبيرة جدا
. ٢٤	يعزو فعالية القيادة إلى القدرة على اختيار الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين .	٤,٤٠	٠,٥٥	٨٨٪	كبيرة جدا
. ٢٥	يعتمد في عملية التطوير على استراتيجية حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة .	٤,٤٠	٠,٥٥	٨٨٪	كبيرة جدا
. ٢٦	يمارس الأسلوب الديمقراطي في القيادة المؤدي إلى رضا العاملين عن العمل والقناعة به .	٤,٣٧	٠,٨٤	٨٧٪	كبيرة جدا

٢٧.	يشرك الجماعة في اتخاذ القرارات على اعتبار أن مصادر المعلومات موزعة عبر النظم الفرعية للنظام الإداري.	٤,٣٧	٠,٧٣	٪٨٧	كبيرة جدا
٢٨.	يتفهم الخصال المتنوعة في شخصيات العاملين (الخجولة، والكسولة ،والطموحة، والعدوانية، وغيرها).	٤,٣٧	٠,٦٠	٪٨٧	كبيرة جدا
٢٩.	يشرك العاملين بصورة شخصية في عملية التقييم لحفزهم على التعامل مع ما في جعبته من آراء وبدائل.	٤,٣٧	٠,٦٠	٪٨٧	كبيرة جدا
٣٠.	يربط عند اختياره للعاملين ، بين مفاهيم بعد الشخصية وخصائص الوظيفة.	٤,٣٧	٠,٥٥	٪٨٧	كبيرة جدا
٣١.	ينطلق في عملية التطوير من رؤية واضحة لأهداف المجتمع وفلسفته التربوية .	٤,٣٧	٠,٥٥	٪٨٧	كبيرة جدا
٣٢.	يعمل على مكافأة العامل داخليا بوضعه في وظيفة فيها درجة كافية من التنوع والتحدي.	٤,٣٤	٠,٦٨	٪٨٧	كبيرة جدا
٣٣.	يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب التشخيص الدقيق للموقف بهدف الوقوف على أنسب بديل للتعامل معه ضمن معطيات وظروف الموقف.	٤,٣٤	٠,٦٤	٪٨٧	كبيرة جدا
٣٤.	يمتلك ثقافة تقنية فيما يتعلق (بالتجهيزات والمواد والمناهج والتكنولوجيا).	٤,٣١	٠,٥٨	٪٨٦	كبيرة جدا
٣٥.	يحتكم إلى فلسفة إدارية حكيمة مؤثرة على سلوكه الحياتي.	٤,٣١	٠,٥٣	٪٨٦	كبيرة جدا
٣٦.	يعمل على التوفيق بين تحقيق تطلعات النظام الإداري وتحقيق تطلعات أفراده.	٤,٢٩	٠,٧١	٪٨٦	كبيرة جدا
٣٧.	يبذل الجهود للتعرف على حاجات العاملين الاجتماعية من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها.	٤,٢٩	٠,٦٧	٪٨٦	كبيرة جدا
٣٨.	يوازن بين الجانبين الإنساني والمؤسسي عند قيامه بعمليات التطوير للنظام.	٤,٢٩	٠,٦٧	٪٨٦	كبيرة جدا
٣٩.	ينظر إلى العاملين على أنهم قادرون على إظهار سلوكٍ ناضجٍ في عملهم.	٤,٢٩	٠,٦٢	٪٨٦	كبيرة جدا
٤٠.	يستخدم التقويم الجمعي(النهائي) عند الانتهاء من تطوير البرامج الإدارية لخدمة صانع القرار داخل النظام وخارجه.	٤,٢٩	٠,٦٢	٪٨٦	كبيرة جدا
٤١.	يستمد ثقافته المعرفية في عمله عن طريق التجربة العملية.	٤,٢٦	٠,٨٥	٪٨٥	كبيرة جدا
٤٢.	يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية مشاركة العاملين في عملية صنع القرار وتمثل كل فرد لمسؤوليات دوره.	٤,٢٦	٠,٦١	٪٨٥	كبيرة جدا
٤٣.	يهدف من عملية التقييم المحافظة على نوعية البرامج الإدارية التي يطرحها النظام الإداري لضبط تكلفتها وترشيدها.	٤,٢٦	٠,٥٦	٪٨٥	كبيرة جدا
٤٤.	يعمل على حل الصراع على أساس إنهائه وعدم تشجيع حدوثه.	٤,١٧	٠,٨٩	٪٨٣	كبيرة جدا

٤٥.	يؤدي عمله بناء على ما يؤمن به من قناعات صادقة لأبعاد الأصالة والمعاصرة.	٤,١٧	٠,٧٩	٨٣٪	كبيرة جدا
٤٦.	يتلقى التدريب المناسب في مجال فلسفة العمل الإداري الذي يساعده على فهم مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات المحيطة.	٤,١٧	٠,٧١	٨٣٪	كبيرة جدا
٤٧.	يعمل على حل الصراع انطلاقا من أهداف لها مكانتها عند طرفي الصراع وتتمتع بقبول الجهات المتصارعة (أسلوب التشارك والتعاون).	٤,١٤	٠,٦٩	٨٣٪	كبيرة جدا
٤٨.	يسوغ ردة فعل العاملين ودفاعهم عن أنفسهم حينما يتعرض مفهوم الذات عندهم للهجوم.	٤,١١	٠,٨٠	٨٢٪	كبيرة جدا
٤٩.	يؤكد في عملية التطوير على البعد البرجماتي القائم على الواقعية والقابلية للاستخدام والتطبيق الفعلي.	٤,١١	٠,٨٠	٨٢٪	كبيرة جدا
٥٠.	يستخدم التقويم التكويني ليستفاد من التغذية الراجعة.	٤,١١	٠,٦٨	٨٢٪	كبيرة جدا
٥١.	يثق بقدرة العاملين على تقييم أدائهم وما يترتب على هذا الأداء من نتائج.	٤,٠٦	٠,٨٠	٨١٪	كبيرة جدا
٥٢.	يتفهم حدوث الصراع بسبب البعد النفسي القائم على تصادم ترتيب حاجات مجموعة من الأفراد العاملين في النظام.	٤,٠٣	٠,٨٦	٨١٪	كبيرة جدا
٥٣.	يحرص أثناء قيامه بعملية التطوير على عدم تهديد مكتسبات العاملين ومصالحهم الشخصية التي حصلوا عليها داخل النظام الإداري.	٤,٠٣	٠,٧٥	٨١٪	كبيرة جدا
٥٤.	يعتمد في عملية التقويم على بيانات كمية رقمية يتعامل معها إحصائياً.	٤,٠٠	٠,٨٤	٨٠٪	كبيرة جدا
٥٥.	ينظر إلى شخصيات العاملين على أنها محصلة تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية المعدلة بظروف موقفية.	٤,٠٠	٠,٦٩	٨٠٪	كبيرة جدا
الدرجة الكلية لجميع معايير الأبعاد السلوكية		٤,٣٧	٠,٦٣	٨٧,٤٧٪	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٣) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على (٥٥) معيارا من بين (٦٠) معيارا هي مجموع المعايير الواردة في أداة الدراسة حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة لها بين٩٧٪ للمعيار الأعلى و ٨٠٪ للمعيار الأدنى. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٧,٤٧٪).

وتنسجم النتائج مع ما ذكره (شاويش، ٢٠٠)من بروز اتجاهات جديدة في بعد الإدارة منها : تعميق روح الولاء والانتماء عن طريق خلق الظروف التي يشعر العاملون فيها

بكيانهم واحترامهم وأثرهم في تقدم المؤسسة ورفعتها وازدهارها . وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره (الدويك ، وزملاؤه ، ١٩٩٨) من أن هناك مجموعة من الاتجاهات الجديدة التي برزت في الآونة الأخيرة في مجال الإدارة وهي : اعتبار المدير قائدا ، وإشراك العاملين في صنع القرارات ، وممارسة الديمقراطية ، وإيجاد نظام اتصال جيد ومنفتح على المجتمع المحلي ، ووضع الخطط التعليمية والتربوية ومتابعة تنفيذها وتقويمها لتحسين الأداء ، و تعميق روح الانتماء التي يشعر العاملون معها بكيانهم واحترامهم .

كما تلتقي النتائج مع ما ذكره القريوتي(١٩٩٧) من أن دراسة السلوك الإداري على قدر كبير من الأهمية للمديرين ودارسي الإدارة لأن دراسته تهدف إلى توفير المعلومات الأساسية حول ما يفسر سلوك الإنسان العامل بأشكاله المختلفة للمساعدة على فهم هذا السلوك وتفسيره والتنبؤ بحدوثه ومن ثم التحكم به وضبطه ليكون سلوكا فعالا من وجهة النظر التنظيمية .

ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى ما يلي : -

١ . لكون أفراد مجتمع الدراسة من القادة الإداريين الذين تجمعهم ظروف عملية ومهنية وقيادية و تربوية وتعليمية و سياسية واجتماعية واقتصادية ونفسية متقاربة .
٢ . لكون أفراد مجتمع الدراسة في غالبيتهم من الإداريين الذين مارسوا العمل التربوي والإداري لسنوات طويلة اطلعوا خلالها على كثير من المعلومات والأفكار الإدارية والتربوية المختلفة .
٣ . النقلة النوعية التي شهدتها القيادة الإدارية بشكل عام والقيادة الإدارية لجامعة القدس المفتوحة بشكل خاص ، و مواكبة التطورات والتغيرات المحلية والعربية والعالمية .
٤ . الخبرة العلمية والعملية التي اكتسبها البعض من الميدان والتواصل مع القيادات الإدارية المختلفة .
٥ . التجانس البيئي والثقافي والعلمي والاجتماعي والاقتصادي للقادة الإداريين ، بالإضافة إلى خضوعهم جميعا لأنظمة وقوانينها وتعليماتها وفلسفتها الجامعة .
٦ . الحس الوطني والتربوي والقيادي والإداري الذي يتملك الكثير من القادة الإداريين بضرورة النهوض بالعملية الإدارية في الجامعة ، والرغبة في إثبات ذاتيتهم الفلسطينية ، وشعورهم بالمسؤولية نحو تحسين نوعية المخرجات التربوية والإدارية على المستويين الفردي والمجتمعي .
٧ . إدراك القادة الإداريين أن عملية تطوير الجامعة تبدأ من تطوير العنصر البشري وزيادة وعيه وضرورة مجاراة كل جديد ونافع ومفيد لتحديث العمل الإداري والقيادي . .

أ: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على :

* ما مستوى درجة البعد الفلسفي للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم ؟ .

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير البعد الفلسفي. (ن = ٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	يؤدي عمله بناء على ما يؤمن به من قناعات صادقة لأبعاد الأصالة والمعاصرة.	٤,١٧	٠,٧٩	٪٨٣	كبيرة جدا
٢.	يستخدم العقل في مواقف تحكمها العواطف والانفعالات.	٤,٤٠	٠,٦٥	٪٨٨	كبيرة جدا
٣.	يتلقى التدريب المناسب في مجال فلسفة العمل الإداري الذي يساعده على فهم مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات المحيطة.	٤,١٧	٠,٧١	٪٨٣	كبيرة جدا
٤.	يحتكم إلى فلسفة إدارية حكيمة مؤثرة على سلوكه الحياتي.	٤,٣١	٠,٥٣	٪٨٦	كبيرة جدا
٥.	تنسجم ممارساته العملية مع حقائق علمية متفق عليها.	٤,٤٣	٠,٥٦	٪٨٩	كبيرة جدا
٦.	يستمد ثقافته المعرفية في عمله عن طريق التجربة العملية.	٤,٢٦	٠,٨٥	٪٨٥	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية للبعد الفلسفي	٤,٢٩	٠,٦٨	٪٨٦	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٤) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها بين٨٩٪ للمعيار الأعلى و ٨٣٪ للمعيار الأدنى. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا) ، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٦٪).

وتلتقي النتيجة مع ما أشار إليه آدمز(Adams، ١٩٧٩)أ من أن أهمية البعد الفلسفي للإداري التربوي ، يمكن إجمالها في وظيفتين هما :

* يساعد على رفع مستوى وعي الإداري وإدراكه للمشكلات الفلسفية في الثقافة المعينة– والتفكير في الافتراضات الكامنة وراء المبادئ الأساسية التي ينطلق منها العقل

الإنساني .

* يدرب الإداري بطريقة منظمة ومسئولة على التفكير بهذه المشكلات مطلع إلى الوصول إلى رؤى متناغمة حكيمة للإنسان والثقافة والعالم مما يشكل دعما إداريا له .

ب : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على :

* ما مستوى درجة البعد الأخلاقي للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير البعد الأخلاقي.(ن= ٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	يعطي ولاءه للنظام الإداري وأهدافه وليس لأشخاص النظام .	٤,٦٦	٠,٥٩	٩٣٪	كبيرة جدا
٢.	يختار عناصر النظام البشرية الجديدة على أساس معيار الكفاءة .	٤,٦٣	٠,٤٩	٩٣٪	كبيرة جدا
٣.	ينجز مسؤولياته المهنية بكل إخلاص .	٤,٨٣	٠,٣٨	٩٧٪	كبيرة جدا
٤.	يحمي الحقوق المدنية لكل الأفراد العاملين في النظام الإداري .	٤,٦٠	٠,٦٩	٩٢٪	كبيرة جدا
٥.	يحترم الدستور والأنظمة والقوانين المعمول بها داخل النظام الإداري .	٤,٨٠	٠,٤١	٩٦٪	كبيرة جدا
٦.	يتجنب استغلال مركزه لتحقيق مكاسب شخصية .	٤,٧١	٠,٥٧	٩٤٪	كبيرة جدا
الدرجة الكلية للبعد الأخلاقي		٤,٧٠	٠,٥٢	٩٤٪	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٥) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩٧٪ للمعيار الأعلى و ٩٢٪ للمعيار الأدنى . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٩٤٪) .

وتنسجم النتيجة مع دراسة غرايبه (١٩٩٢) التي هدفت إلى بيان أثر القيم الخلقية لدى مديري المدارس على سلوكهم الإداري وتبين أن هذه القيم الإيجابية هي : الأمانة، وتحمل المسؤولية، والشورى، والحزم، والعلم والعمل به، وتقوى الله، والإخلاص والنصح، والتواضع، والتسامح، والحلم، وإصلاح ذات البين، والجرأة في قول الحق، إوتقان العمل، وتقدير العمل والعاملين، والرحمة، والطاعة الواعية لولي الأمر، والحق، و العدل، والمساواة، وخدمة الصالح العام، وعمل الخير، والاقتصاد في الأمور الحياتية.

ج : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي ينص على :

ما مستوى درجة بعد الشخصية للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم ؟.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد الشخصية. (ن=٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	ينظر إلى شخصيات العاملين على أنها محصلة تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية المعدلة بظروف موقفية.	٤,٠٠	٠,٦٩	٪٨٠	كبيرة جدا
٢.	يتفهم الخصال المتنوعة في شخصيات العاملين (الخجولة، والكسولة ،والطموحة، والعدوانية، وغيرها).	٤,٣٧	٠,٦٠	٪٨٧	كبيرة جدا
٣.	ينظر إلى العاملين على أنهم قادرون على إظهار سلوك ناضج في عملهم.	٤,٢٩	٠,٦٢	٪٨٦	كبيرة جدا
٤.	يرى أن نمط الشخصية الأنسب لقيادة العمل الإداري هي الشخصية الباحثة التي تمارس نشاطات تتطلب التفكير والتنظيم والفهم بدلا من الشعور والعواطف.	٤,٤٩	٠,٥٦	٪٩٠	كبيرة جدا
٥.	يسوغ لردة فعل العاملين ودفاعهم عن أنفسهم حينما يتعرض مفهوم الذات عندهم للهجوم.	٤,١١	٠,٨٠	٪٨٢	كبيرة جدا
٦.	يربط عند اختياره للعاملين ، بين مفاهيم بعد الشخصية وخصائص الوظيفة.	٤,٣٧	٠,٥٥	٪٨٧	كبيرة جدا
الدرجة الكلية لبعد الشخصية		٤,٢٧	٠,٦٤	٪٨٥	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٦) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩٠٪ للمعيار الأعلى و ٨٠٪ للمعيار الأدنى. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٥٪) .

وتلتقي النتيجة مع ما أشار إليه كامبل(Campbell، ١٩٧٩) حين قال: إن أبرز ما يفترض أن يشتمله البعد البنائي لمكونات شخصيات إداريي المستقبل وقادتهم، اتصافهم بالخصائص والأبعاد التالية:

درجة متقدمة من الذكاء، و استقرار ذهني، ومستوى متميز من الطاقة والنشاط، ومقدرة على توجيه المنظمة، ومهارات التعاون مع الآخرين، واستعداد وتهيؤ للمغامرة والمخاطرة، وذكاء وحنكة سياسية، و مفهوم صحي للذات، وخبرات تدريسية ميدانية غنية ، والتزام بالنمو المهني والتعلم الدائم، ووعي وإدراك للعلاقة بين منظور الذات القيمي والمنظور القيمي الاجتماعي السائد.

د : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع والذي ينص على :

❋ ما مستوى درجة بعد الدافعية للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟.

الجدول(٧): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على بعد الدافعية. (ن =٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية❋	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	يبذل الجهود للتعرف إلى حاجات العاملين الاجتماعية من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها.	٤,٢٩	٠,٦٧	٨٦٪	كبيرة جدا
٢.	يقنع العاملين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب.	٤,٤٦	٠,٥١	٨٩٪	كبيرة جدا
٣.	يحرص على مساعدة العاملين للتكيف مع البيئة الداخلية للعمل.	٤,٥٧	٠,٥٠	٩١٪	كبيرة جدا
٤.	يؤكد على حاجات العاملين للنماء النفسي بالتركيز على عوامل (الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والترقي، والنمو المهني).	٤,٦٠	٠,٦٥	٩٢٪	كبيرة جدا
٥.	يثق بقدرة العاملين على تقييم أدائهم وما يترتب على هذا الأداء من نتائج.	٤,٠٦	٠,٨٠	٨١٪	كبيرة جدا

٦.	يعمل على مكافأة العامل داخليا بوضعه في وظيفة فيها درجة كافية من التنوع والتحدي.	٤,٣٤	٠,٦٨	٨٧٪	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية لبعد الدافعية	٤,٣٩	٠,٦٣	٨٨٪	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (٧) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩٢٪ للمعيار الأعلى و ٨١٪ للمعيار الأدنى. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٨٪).

وتتفق مع ما أشارت إليه حسن(١٩٩٩) من أن الدافعية كامنة في الإنسان وأن كل فرد لديه مجموعة من الحاجات غير المشبعة وعلى المدير أن ينشئ ظروفا يمكن للإنسان أن يرى فيها فرصا لإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه وأن الفرق بين مستوى طموحات الفرد ومستوى إنجازه تمثل الإمكانية الكامنة لحفزه ودفعه للعمل.

هـ : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والذي ينص على :

* ما مستوى درجة بعد الجماعة للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد الجماعة. (ن =٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	يشجع التفاعل بين أعضاء الجماعة داخل العمل كي يصلوا إلى إحساس بالقناعة والرضا.	٤,٥٧	٠,٥٠	٩١٪	كبيرة جدا
٢.	يعمل على التوفيق بين تحقيق تطلعات النظام الإداري وتحقيق تطلعات أفراده.	٤,٢٩	٠,٧١	٨٦٪	كبيرة جدا
٣.	يشجع وجود جماعات عمل غير رسمية داخل النظام الإداري باعتباره استجابة طبيعية للاتصال الاجتماعي.	٣,٦٦	١,٠٨	٧٣٪	كبيرة

٤ .	يتفهم وجود صراع الدور بين الجماعات داخل النظام الإداري عندما لا يكون من الميسور المزاوجة بين توقعات أدوارها .	٣,٩٤	٠,٦٤	٧٩٪	كبيرة
٥ .	يعامل المستخدمين بعدالة ودون تفريق بينهم على أساس (عشائري ، أو إقليمي، أو عرقي، أو ديني) .	٤,٥٧	٠,٨١	٩١٪	كبيرة جدا
٦ .	يشرك الجماعة في اتخاذ القرارات على اعتبار أن مصادر المعلومات موزعة عبر النظم الفرعية للنظام الإداري .	٤,٣٧	٠,٧٣	٨٧٪	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية لبعد الجماعة	٤,٢٣	٠,٧٤	٨٥٪	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٨) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير(١ ، ٢ ، ٥ ، ٦) وكبيرة على المعايير (٣، ٤) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩١٪ للمعيار الأعلى و ٧٣٪ للمعيار الأدنى . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٥٪) .

وتلتقي النتيجة مع ما ذكره (عساف ، ١٩٩٤) من أن تقسيم العاملين في جماعات متجانسة من خلال اختيارهم اختيارا مهنيا دقيقا أو من خلال توجيههم التوجيه المهني السليم ووضعهم تحت قيادة ماهرة في النواحي الاجتماعية والإنسانية يزيد من روح الإخاء والأمن والاستقرار عندهم ويزيد بالتالي من روح التماسك الاجتماعي الذي يعد من شروط التطور الإصلاحي، مما يقلل من تنقلهم واستبدالهم ويؤكد توطيد الروابط بينهم .

و : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس والذي ينص على :

* ما مستوى درجة البعد القيادي للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟ .

الجدول (٩): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد القيادة. (ن = ٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١ .	ينظر للقيادة الإدارية على أن لكل عامل دورا متمايزا عن أدوار الآخرين .	٤,٤٣	٠,٥٠	٨٩٪	كبيرة جدا
٢ .	يعزو فعالية القيادة إلى القدرة على اختيار الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين .	٤,٤٠	٠,٥٥	٨٨٪	كبيرة جدا
٣ .	يبدي اهتماما عالياً بتوزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات .	٤,٥٤	٠,٦٦	٩١٪	كبيرة جدا
٤ .	يبدي اهتماما عالياً بالمهمة واهتماما عالياً بالعلاقات مع العاملين .	٤,٥٤	٠,٥٦	٩١٪	كبيرة جدا
٥ .	يمارس الأسلوب الديمقراطي في القيادة المؤدي إلى رضا العاملين عن العمل والقناعة به .	٤,٣٧	٠,٨٤	٨٧٪	كبيرة جدا
٦ .	يمارس أسلوب القيادة التشاركية الناتجة عن ثقته بالأفراد العاملين وقدرتهم على تحمل المسؤولية .	٤,٦٣	٠,٤٩	٩٣٪	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية لبعد القيادة	٤,٤٨	٠,٦٠	٩٠٪	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (٩) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩٣٪ للمعيار الأعلى و ٨٧٪ للمعيار الأدنى . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٩٠٪) .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه العميان (٢٠٠٢) من أن قوة القيادة الإدارية وفعاليتها تعتمد على عملية التأثير التي يمارسها المدير على مرؤوسيه والوسائل التي يستخدمها كالإثابة ، والأسس المرجعية للمرؤوسين ، كما تعتمد على النمط القيادي والنمط الإداري الذي يتبعه المدير في ممارسة سلطة الخبرة والكفاءة لا سلطة القسر والإكراه وتوافر الكفايات الشخصية

والمهنية والوظيفية العملية والاجتماعية والإنسانية والبيئية .

ز : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السابع والذي ينص على :

❋ ما مستوى درجة بعد الصراع للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟ .

الجدول (١٠): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد الصراع. (ن =٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية❋	الانحراف المعياري	النسب المئوية	**درجة الموافقة**
١ .	يتفهم حدوث الصراع داخل النظام الإداري بسبب البعد الاجتماعي القائم على اختلاف توقعات جماعات العمل والتنافر فيما بينها .	٣,٨٩	٠,٩٠	٧٨٪	كبيرة
٢ .	يتفهم حدوث الصراع بسبب البعد النفسي القائم على تصادم ترتيب حاجات مجموعة من الأفراد العاملين في النظام .	٤,٠٣	٠,٨٦	٨١٪	كبيرة جدا
٣ .	يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب التشخيص الدقيق للموقف بهدف الوقوف على أنسب بديل للتعامل معه ضمن معطيات الموقف وظروفه .	٤,٣٤	٠,٦٤	٨٧٪	كبيرة جدا
٤ .	يعمل على حل الصراع انطلاقا من أهداف لها مكانتها عند طرفي الصراع وتتمتع بقبول الجهات المتصارعة (أسلوب التشارك والتعاون) .	٤,١٤	٠,٦٩	٨٣٪	كبيرة جدا
٥ .	يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب الإقناع (التسوية) .	٣,٩٧	٠,٩٨	٧٩٪	كبيرة
٦ .	يعمل على حل الصراع على أساس إنهائه وعدم تشجيع حدوثه .	٤,١٧	٠,٨٩	٨٣٪	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية للبعد	٤,٠٩	٠,٨٣	٨٢٪	كبيرة جدا

❋ أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٠) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير باستثناء المعيارين (١ ، ٥) اللذين حصلا على درجة موافقة كبيرة حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٨٧٪ للمعيار الأعلى و ٧٨٪ للمعيار الأدنى . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت

درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٢٪) .

وتنسجم النتيجة مع دراسة (الخضور، ١٩٩٦): لتحديد أنماط إدارة الصراع المنظمي التي يتبعها مديرو المدارس الأساسية الحكومية ومديراتها في محافظة المفرق الأولى والثانية، حيث أظهرت النتائج أن ترتيب الأنماط المستخدمة (من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما) كانت كما يلي : التسوية ، والتعاون ، والتجنب ، والمجاملة ، والمنافسة . و كشفت عن أن نمط التسوية كان الأكثر تفضيلا عند جميع المتغيرات .

وتلتقي مع ما ذكره ديفز (Davis، ١٩٧٧) عن أسباب الصراع التي تجري داخل التنظيمات والمنظمات حيث أشار إلى أن التناقضات صفة مميزة للسلوك الإنساني في كثير من التنظيمات . ومن الأسباب التي تؤدي إلى ظهور التناقضات هي : وجود مواقف يتحتم فيها اتخاذ قرارات مشتركة، واختلاف الأهداف والقيم، واختلاف الإدراك، وغموض الأدوار وعدم تحديد السلطات بشكل دقيق، وندرة الموارد ومحدوديتها، والطبيعة العدوانية وعدم التعاونية لبعض الأشخاص، وعدم الرضا عن العمل .

ح : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثامن والذي ينص على :

* ما مستوى درجة البعد الثقافي للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم ؟ .

الجدول (١١):المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد الثقافة. (ن =٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١ .	يستمد فلسفته الإدارية من القيم والمعتقدات الدينية السائدة في المجتمع .	٣,٩١	٠,٩٢	٧٨٪	كبيرة
٢ .	يمتلك ثقافة إنسانية فيما يتعلق(بالمهارات والقيم والقيادة والمشاعر والممارسات) .	٤,٥١	٠,٥١	٩٠٪	كبيرة جدا
٣ .	يمتلك ثقافة تقنية فيما يتعلق (بالتجهيزات والمواد والمناهج والتكنولوجيا) .	٤,٣١	٠,٥٨	٨٦٪	كبيرة جدا
٤ .	يظهر الحرص على عدم تسييس النظام الإداري .	٤,٥٧	٠,٦١	٩١٪	كبيرة جدا
٥ .	يمتلك الثقافة الوظيفية التي تؤهله للقيام بأدواره الإدارية والفنية والاجتماعية داخل النظام وخارجه .	٤,٥٧	٠,٥٠	٩١٪	كبيرة جدا

٦.	تنسجم ثقافته مع تطلعات النظام الإداري وأهدافه وبرامجه وغاياته.	٤,٤٩	٠,٥٦	٩٠٪	كبيرة جدا
الدرجة الكلية لبعد الثقافة		٤,٣٩	٠,٦١	٨٨٪	كبيرة جدا

*أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات.

يتضح من الجدول (١١) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير باستثناء المعيار(١) الذي حصل على درجة موافقة كبيرة حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩١٪ للمعيار الأعلى و ٧٨٪ للمعيار الأدنى. وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٨٪).

وتلتقي النتيجة مع ما أشار إليه (الطويل،١٩٩٨) من أن الثقافة هي كل ما حصلته الإنسانية ونقلته لتصبح طريقة حياه، وتشتمل على أعراف وعادات ومعايير ومعتقدات وسلوك وأيديولوجيات. كما يواجه الإداريون التربويون تسارعا في التغيرات الاجتماعية والثقافية مثل التغير في المعايير الاجتماعية، وانتشار التقنية، والتعقد البيروقراطي، والتضخم، وتزايد دور الدين والسياسة في مسرح الحياة الاجتماعية، وما يترتب على ذلك كله من انعكاسات على السلوك المنظمي.

ط: النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي التاسع والذي ينص على:

* ما مستوى درجة بعد التطوير للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟.

الجدول (١٢):المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد التطوير. (ن =٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية*	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١.	يوازن بين الجانبين الإنساني والمؤسسي عند قيامه بعمليات التطوير للنظام.	٤,٢٩	٠,٦٧	٨٦٪	كبيرة جدا
٢.	يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية مشاركة العاملين في عملية صنع القرار وتمثل كل فرد لمسؤوليات دوره.	٤,٢٦	٠,٦١	٨٥٪	كبيرة جدا
٣.	يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة.	٤,٤٠	٠,٥٥	٨٨٪	كبيرة جدا
٤.	يؤكد في عملية التطوير على البعد البرجماتي القائم على الواقعية والقابلية للاستخدام والتطبيق الفعلي.	٤,١١	٠,٨٠	٨٢٪	كبيرة جدا

٥ .	يحرص أثناء قيامه بعملية التطوير على عدم تهديد مكتسبات العاملين ومصالحهم الشخصية التي حصلوا عليها داخل النظام الإداري .	٤,٠٣	٠,٧٥	٨١٪	كبيرة جدا
٦ .	ينطلق في عملية التطوير من رؤية واضحة لأهداف المجتمع وفلسفته التربوية .	٤,٣٧	٠,٥٥	٨٧٪	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية لبعد التطوير	٤,٢٤	٠,٦٥	٨٥٪	كبيرة جدا

❋ أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٢) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٨٨٪ للمعيار الأعلى و ٨١٪ للمعيار الأدنى . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٥٪) .

وتلتقي النتيجة مع ما ذكره (الغمري ، ١٩٨٢) عن الأساليب والنشاطات التي يمكن الاعتماد عليها عند القيام بالتطوير التنظيمي وهي : بناء الفريق وحل المشكلات عن طريق تبادل الآراء والنقاش بين الجماعات التي يتداخل عملها لحل الصراعات و اجتماعات المواجهة بين الأطراف المتصارعة و إتباع نمط الإدارة بالأهداف باشتراك الرؤساء والمرؤوسين و والاستعانة بالجهات الخارجية المتخصصة بإدارة الصراع بين الجماعات .

كما تنسجم مع ما أشار إليه (الأيوبي، ١٩٨٦) الذي عزا أسباب التغيير في المؤسسات إلى مجموعة من العوامل هي :

أولا : الضغوط الخارجية : وتتمثل بالبيئة الطبيعية ، والتغيرات السكانية ، والمستوى السائد للثقافة العامة ، وظهور التقنية المادية وانتشارها .

ثانيا : التوترات والضغوط الداخلية : وتتمثل بتضارب الاهتمامات والمصالح بين الإدارة والعاملين ، والاختلاف بين الثقافة العامة السائدة والنظام الاجتماعي للمؤسسة ، والتفاعلات داخل النظام الاجتماعي للمؤسسات انفسها عندما تتضارب أولوياتها .

ي : النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي العاشر والذي ينص على :

❋ ما مستوى درجة بعد التقويم للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم؟ .

الجدول (١٣): المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لاستجابة أفراد مجتمع الدراسة على معايير بعد التقويم. (ن =٥٣)

البعد	معايير البعد	المتوسطات الحسابية❋	الانحراف المعياري	النسب المئوية	درجة الموافقة
١ .	يهدف من عملية التقويم المحافظة على نوعية البرامج الإدارية التي يطرحها النظام الإداري لضبط تكلفتها وترشيدها .	٤,٢٦	٠,٥٦	٨٥٪	كبيرة جدا
٢ .	يعتمد في عملية التقويم على بيانات كمية رقمية يتم التعامل معها إحصائيا .	٤,٠٠	٠,٨٤	٨٠٪	كبيرة جدا
٣ .	يستخدم التقويم التكويني أثناء تطوير البرامج الإدارية ليستفاد من التغذية الراجعة .	٤,١١	٠,٦٨	٨٢٪	كبيرة جدا
٤ .	يستخدم التقويم الجمعي(النهائي) عند الانتهاء من تطوير البرامج الإدارية لخدمة صانع القرار داخل النظام وخارجه .	٤,٢٩	٠,٦٢	٨٦٪	كبيرة جدا
٥ .	يستخدم مجموعة متنوعة من أدوات القياس في عملية التقوبم مثل المشاهدة الشخصية و الملاحظة والتقارير الإحصائية والشفوية والكتابية .	٤,٤٦	٠,٥١	٨٩٪	كبيرة جدا
٦ .	يشرك العاملين بصورة شخصية في عملية التقويم لحفزهم على التعامل مع ما في جعبته من آراء وبدائل .	٤,٣٧	٠,٦٠	٨٧٪	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية لبعد التقويم	٤,٢٥	٠,٦٣	٨٥٪	كبيرة جدا

❋ أقصى درجة للاستجابة (٥) درجات .

يتضح من الجدول (١٣) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع المعايير حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٨٩٪ للمعيار الأعلى و ٨٠٪ للمعيار الأدنى . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٥٪) .

وتلتقي النتيجة مع ما أشار إليه (الطويل، ١٩٩٩) من أن مكونات النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته يجب أن تخضع لعملية مستمرة من المساءلة ، إذ أنه لابد للنظام أن يحقق أهدافه التي يسعى إليها ضمن إطار من بعدي الكفاية والفاعلية ، لكون الكفاية والفاعلية قاعدتين أساسيتين معنيتين بنجاح النظام أو فشله .

فالقاعدة الأولى : تتعلق ببعد الكفاية في النظام ومرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات وتفعيل العمليات بطريقة اقتصادية وبأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة ، واهتمام هذه القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاجية وكمها .

القاعدة الثانية : فهي قاعدة الفاعلية التي تهتم بكيفية مدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته . ويمكن النظر للإداري التربوي من خلال زاويتين : الفاعلية الظاهرية ، والفاعلية الشخصية .

أما الفاعلية الظاهرية : فتهتم بالسلوك الإداري الملاحظ من خلال الفاعلية الإدارية ، بينما الفاعلية الشخصية : فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول .

ثانيا :عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني والذي ينص على:-

* ما ترتيب أبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم تنازليا تبعا لدرجة أهميتها؟ .

للإجابة عن هذا السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية لكل بعد من أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لجميع الأبعاد والجدول (١٤) يوضح ذلك .

الجدول (١٤):ترتيب أبعاد السلوك الإداري
للقادة الإداريين تنازليا حسب أهميتها.(ن =٥٣)

ترتيب الأبعاد السلوكية تنازليا	البعد	متوسط الاستجابة الكلية*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪ الكلية	درجة الموافقة الكلية
المرتبة الأولى	البعد الأخلاقي للقائد الإداري .	٤,٧٠	٠,٥٢	٪٩٤	كبيرة جدا
المرتبة الثانية	البعد القيادي عند القائد الإداري .	٤,٤٩	٠,٦	٪٩٠	كبيرة جدا
المرتبة الثالثة	البعد الثقافي عند القائد الإداري .	٤,٤٠	٠,٦١	٪٨٨	كبيرة جدا
المرتبة الرابعة	بعد الدافعية عند القائد الإداري .	٤,٣٩	٠,٦٣	٪٨٨	كبيرة جدا
المرتبة الخامسة	البعد الفلسفي للقائد الإداري .	٤,٢٩	٠,٦٨	٪٨٦	كبيرة جدا
المرتبة السادسة	بعد الشخصية عند القائد الإداري .	٤,٢٧	٠,٦٤	٪٨٥	كبيرة جدا

المرتبة السابعة	بعد التقويم عند القائد الإداري .	٤,٢٥	٠,٦٣	٪٨٥	كبيرة جدا
المرتبة الثامنة	بعد التطوير عند القائد الإداري .	٤,٢٤	٠,٦٥	٪٨٥	كبيرة جدا
المرتبة التاسعة	بعد الجماعة عند القائد الإداري .	٤,٢٣	٠,٧٤	٪٨٥	كبيرة جدا
المرتبة العاشرة	بعد الصراع عند القائد الإداري .	٤,٠٩	٠,٨٣	٪٨٢	كبيرة جدا
درجة الموافقة الكلية على جميع الأبعاد		٤,٣٣	٠,٦٥	٪٨٧	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة ٥ درجات

يتضح من الجدول (١٤) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على جميع الأبعاد حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩٤٪ للبعد الأول و ٨٢٪ للبعد العاشر . و فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٨٧٪) .

ويتضح من الجدول أن البعد الأخلاقي للقائد التربوي قد حصل على المرتبة الأولى مما يشير بوضوح إلى أهمية الخلق ودوره في عملية القيادة والإدارة .

وتلتقي النتيجة مع ما ذكره أبو جاموس(١٩٩٢) من أن الإدارة مسؤولية عظيمة كان يفر منها الذين يدركون حجم هذه المسؤولية، وهي ليست في حقيقتها تشريفا يسعى إليه الفرد بجميع السبل ومختلف الأساليب، والمسلمون الأوائل كانوا يفرون منها تحسبا من مساءلة الله ، سبحانه وتعالى لمن يُكلف بها .

وتتفق أيضا مع ما ذكره (عساف، ١٩٩٤) من أن السلوك الإداري سلوك إنساني قبل كل شيء ولا يختلف في معظم خصائصه وأهدافه وآلياته العامة باختلاف المجالات التي يطبق فيها، وأن كل سلوك إداري هو سلوك إنساني، إلا أن كل سلوك إنساني لا يعتبر سلوكا إداريا .

ثالثا :عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثالث والذي ينص على:-

* ما أعلى معيار فرعي لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري التي يجب توافرها في القائد الإداري الذي يتوقع له النجاح في عمله مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها؟

وللإجابة عن السؤال، استخرجت المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من معايير الأبعاد لتحديد أعلى معيار لكل بعد من

أبعاد الدراسة والدرجة الكلية لأعلى المعايير في كل الأبعاد والجدول (١٥) يوضح ذلك.

الجدول (١٥):تحديد أعلى معيار لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري مرتبة تنازليا والدرجة الكلية لأعلى المعايير في كل الأبعاد (ن =٥٣)

البعد	المعيار	متوسط الاستجابة*	الانحراف المعياري	النسبة المئوية٪	درجة الموافقة
البعد الأخلاقي	ينجز مسؤولياته المهنية بكل إخلاص	٤,٨٣	٠,٣٨	٪٩٧	كبيرة جدا
البعد القيادي	يمارس أسلوب القيادة التشاركية الناتجة عن ثقته بالأفراد العاملين وقدرتهم على تحمل المسؤولية.	٤,٦٣	٠,٤٩	٪٩٣	كبيرة جدا
بعد الدافعية	يؤكد على حاجات العاملين للنماء النفسي بالتركيز على عوامل (الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والترقي، والنمو المهني).	٤,٦٠	٠,٦٥	٪٩٢	كبيرة جدا
بعد الجماعة	يعامل المستخدمين بعدالة ودون تفريق بينهم على أساس (عشائري ، أو إقليمي، أو عرقي، أو ديني).	٤,٥٧	٠,٥٠	٪٩١	كبيرة جدا
البعد الثقافي	يمتلك الثقافة الوظيفية التي تؤهله للقيام بأدواره الإدارية والفنية والاجتماعية داخل النظام وخارجه.	٤,٥٧	٠,٥٠	٪٩١	كبيرة جدا
بعد الشخصية	يرى أن نمط الشخصية الأنسب لقيادة العمل الإداري هي الشخصية الباحثةالتي تمارس نشاطات تتطلب التفكير والتنظيم والفهم بدلا من الشعور والعواطف	٤,٤٩	٠,٥٦	٪٩٠	كبيرة جدا
البعد الفلسفي	تنسجم ممارساته العملية مع حقائق علمية متفق عليها.	٤,٢٦	٠,٨٥	٪٨٩	كبيرة جدا
بعد التقويم	يستخدم مجموعة متنوعة من أدوات القياس في عملية التقويم مثل المشاهدة الشخصية و الملاحظة والتقارير الإحصائية والشفوية والكتابية .	٤,٤٦	٠,٥١	٪٨٩	كبيرة جدا
بعد التطوير	يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة	٤,٤٠	٠,٥٥	٪٨٨	كبيرة جدا
بعد الصراع	يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب التشخيص الدقيق للموقف بهدف الوقوف على أنسب بديل للتعامل معه ضمن معطيات الموقف وظروفه.	٤,٣٤	٠,٦٤	٪٨٧	كبيرة جدا
المتوسط الكلي لأعلى معيار في جميع الأبعاد السلوكية		٤,٥١	٠,٥٦	٪٩٠,٧	كبيرة جدا

* أقصى درجة للاستجابة ٥ درجات

يتضح من الجدول (١٥) أن درجة الموافقة كانت (كبيرة جدا) على أعلى معيار لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة بين٩٧٪ للمعيار الأعلى المتعلق بالبعد الأخلاقي للقائد الإداري و ٨٧٪ للمعيار الأدنى المتعلق ببعد الصراع . وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمعايير فكانت درجة الموافقة عليها (كبيرة جدا)، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٧, ٩٠٪) .

يتضح من الجدول أن معيار البعد الأخلاقي والذي ينص على : (ينجز القائد الإداري مسؤولياته المهنية بكل إخلاص) قد حصل على المرتبة الأولى من بين كل المعايير المتعلقة بالأبعاد السلوكية المختلفة مما يؤكد أهمية قيام القائد الإداري بعمله بكل انتماء وإخلاص ولما لهذا الخلق من قدرة على مساعدة حامله على الإنجاز وتحمل المسؤولية والمراجعة الدورية والتقويم المستمر ومحاسبة الذات .

رابعا: ما النموذج المقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين المتوقع لهم النجاح في عملهم في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن السؤال، أُخذ بالمعايير التي حصلت على درجة موافقة كبيرة جدا فقط (أكثر من ٨٠٪) لكل بعد من أبعاد السلوك الإداري باعتبارها التصور المقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين الذين يتوقع لهم النجاح في عملهم في جامعة القدس المفتوحة كما يراها القادة الإداريون في الجامعة مرتبة تنازليا تبعا لدرجة أهميتها، كما يلي :

١. ينجز مسؤولياته المهنية بكل إخلاص.
٢. يحترم الدستور والأنظمة والقوانين المعمول بها داخل النظام الإداري.
٣. يتجنب استغلال مركزه لتحقيق مكاسب شخصية.
٤. يعطي ولاءه للنظام الإداري وأهدافه وليس لأشخاص النظام.
٥. يختار عناصر النظام البشرية الجديدة على أساس معيار الكفاءة .
٦. يمارس أسلوب القيادة التشاركية القائمة على قاعدة ثقته بالأفراد العاملين وقدرتهم على تحمل المسؤولية.
٧. يحمي الحقوق المدنية لكل الأفراد العاملين في النظام الإداري.
٨. يؤكد على حاجات العاملين للنماء النفسي بالتركيز على عوامل (الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والترقي، والنمو المهني).
٩. يعامل المستخدمين بعدالة ودون تفريق بينهم على أساس (عشائري ، أو إقليمي، أو عرقي، أو ديني).

١٠ . يظهر الحرص على عدم تسييس النظام الإداري .

١١ . يحرص على مساعدة العاملين للتكيف مع البيئة الداخلية للعمل .

١٢ . يشجع التفاعل بين أعضاء الجماعة داخل العمل كي يصلوا إلى إحساس بالقناعة والرضا .

١٣ . يمتلك الثقافة الوظيفية التي تؤهله للقيام بأدواره الإدارية والفنية والاجتماعية داخل النظام وخارجه .

١٤ . يبدي اهتماما عالياً بتوزيع الأدوار وتحديد المسؤوليات .

١٥ . يبدي اهتماما عالياً بالمهمة واهتماما عالياً بالعلاقات مع العاملين .

١٦ . يمتلك ثقافة إنسانية فيما يتعلق(بالمهارات والقيم والقيادة والمشاعر والممارسات) .

١٧ . يرى أن نمط الشخصية الأنسب لقيادة العمل الإداري هي الشخصية الباحثة التي تمارس نشاطات تتطلب التفكير والتنظيم والفهم بدلا من الشعور والعواطف .

١٨ . انسجام ثقافته مع تطلعات النظام الإداري وأهدافه وبرامجه وغاياته .

١٩ . لديه القدرة على إقناع العاملين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب .

٢٠ . يستخدم مجموعة متنوعة من أدوات القياس في عملية التقويم مثل(المشاهدة الشخصية و الملاحظة والتقارير الإحصائية والشفوية والكتابية .

٢١ . انسجام ممارساته العملية مع حقائق علمية متفق عليها .

٢٢ . ينظر للقيادة الإدارية على أن لكل عامل دورا متمايزا عن أدوار الآخرين .

٢٣ . يستخدم العقل في مواقف تحكمها العواطف والانفعالات .

٢٤ . يعزو فعالية القيادة إلى القدرة على اختيار الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين .

٢٥ . يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة .

٢٦ . يمارس الأسلوب الديمقراطي في القيادة المؤدي إلى رضا العاملين عن العمل والقناعة به .

٢٧ . يشرك الجماعة في اتخاذ القرارات على اعتبار أن مصادر المعلومات موزعة عبر النظم الفرعية للنظام الإداري .

٢٨ . يتفهم الخصال المتنوعة في شخصيات العاملين (الخجولة ، والكسولة ، والطموحة ، والعدوانية ، وغيرها) .

٢٩ . يشرك العاملين بصورة شخصية في عملية التقويم لحفزهم على التعامل مع ما في جعبته من آراء وبدائل .

٣٠ . يربط عند اختياره للعاملين ، بين مفاهيم بعد الشخصية وخصائص الوظيفة .

٣١ . ينطلق في عملية التطوير من رؤية واضحة لأهداف المجتمع وفلسفته التربوية .

٣٢ . يعمل على مكافأة العامل داخليا بوضعه في وظيفة فيها درجة كافية من التنوع والتحدي .

٣٣ . يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب التشخيص الدقيق للموقف بهدف الوقوف على أنسب بديل للتعامل معه ضمن معطيات وظروفه الموقف .

٣٤. يمتلك ثقافة تقنية فيما يتعلق (بالتجهيزات والمواد والمناهج والتكنولوجيا).

٣٥. يحتكم إلى فلسفة إدارية حكيمة مؤثرة على سلوكه الحياتي.

٣٦. يعمل على التوفيق بين تحقيق تطلعات النظام الإداري وتحقيق تطلعات أفراده.

٣٧. يبذل الجهود لمعرفة على حاجات العاملين الاجتماعية من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها.

٣٨. يوازن بين الجانبين الإنساني والمؤسسي عند قيامه بعمليات التطوير للنظام.

٣٩. ينظر إلى العاملين على أنهم قادرون على إظهار سلوكٍ ناضجٍ في عملهم.

٤٠. يستخدم التقويم الجمعي(النهائي) عند الانتهاء من تطوير البرامج الإدارية لخدمة صانع القرار داخل النظام وخارجه.

٤١. يستمد ثقافته المعرفية في عمله عن طريق التجربة العملية.

٤٢. يعتمد في عملية التطوير على إستراتيجية مشاركة العاملين في عملية صنع القرار وتمثل كل فرد لمسؤوليات دوره.

٤٣. يهدف من عملية التقويم المحافظة على نوعية البرامج الإدارية التي يطرحها النظام الإداري لضبط تكلفتها وترشيدها.

٤٤. يعمل على حل الصراع على أساس إنهائه وعدم تشجيع حدوثه.

٤٥. يؤدي عمله بناء على ما يؤمن به من قناعات صادقة لأبعاد الأصالة والمعاصرة.

٤٦. يتلقى التدريب المناسب في مجال فلسفة العمل الإداري الذي يساعده على فهم مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات المحيطة.

٤٧. يعمل على حل الصراع انطلاقا من أهداف لها مكانتها عند طرفي الصراع وتتمتع بقبول الجهات المتصارعة (أسلوب التشارك والتعاون).

٤٨. يسوغ لردة فعل العاملين ودفاعهم عن أنفسهم حينما يتعرض مفهوم الذات عندهم للهجوم.

٤٩. يؤكد في عملية التطوير على البعد البرجماتي القائم على الواقعية والقابلية للاستخدام والتطبيق الفعلي.

٥٠. يستخدم التقويم التكويني أثناء تطوير البرامج الإدارية ليستفاد من التغذية الراجعة.

٥١. يثق بقدرة العاملين على تقويم أدائهم وما يترتب على هذا الأداء من نتائج.

٥٢. يتفهم حدوث الصراع بسبب البعد النفسي القائم على تصادم ترتيب حاجات مجموعة من الأفراد العاملين في النظام.

٥٣. يحرص أثناء قيامه بعملية التطوير على عدم تهديد مكتسبات العاملين ومصالحهم الشخصية التي حصلوا عليها داخل النظام الإداري.

٥٤. يعتمد في عملية التقويم على بيانات كمية رقمية يتعامل معها إحصائيا.

٥٥. ينظر إلى شخصيات العاملين على أنها محصلة تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية المعدلة بظروف موقفية.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يأتي :

١ . أن تأخذ القيادات الإدارية في المستويات العليا بجميع هذه الأبعاد و المعايير بعين الاعتبار عند تعيين القادة الإداريين والمساعدين الإداريين والأكاديميين في المناطق التعليمية والمراكز الدراسية وكذلك في الدوائر المختلفة الملحقة بجامعة القدس المفتوحة .

٢ . عمل دورات تدريبية وتثقيفية و ورش عمل للقيادات الإدارية العاملة في الجامعة وفق خطة مبرمجة تأخذ بعين الاعتبار نتائج الأبعاد والمعايير التي توصلت إليها الدراسة كافة .

٣ . توفير مركز خاص يقوم على تدريب الإداريين وتزويدهم بما يستجد في علم الإدارة ومهاراتها وسلوكيات القادة ذات العلاقة بطبيعة العمل لتحسين الجودة والمخرجات الإدارية .

٤ . معرفة حاجات القادة التربويين وإشباعها بما يتناسب مع رفع الكفايات الإدارية وتحقيق الذات .

٥ . تشجيع القادة الإداريين على استخدام قنوات الاتصال الرسمية و غير الرسمية لتبادل المعلومات والأفكار والمهارات المهمة ذات العلاقة بطبيعة العمل الإداري .

٦ . مناقشة قضايا محددة لفئة من القادة الإداريين الذين تجمعهم قواسم مشتركة .

٧ . تشجيع القادة الإداريين وتحسين دافعيتهم باتجاه النمو المهني المستمر .

٨ . إجراء تقويم دوري للقادة الإداريين وتقديم الحوافز للمبدعين والمتفوقين منهم والاستفادة من خبراتهم .

٩ . تشجيع البحث العلمي في مجال القيادة الإدارية .

١٠ . إجراء دراسة مشابهة لبقية أبعاد السلوك الإداري الخاصة بالقادة الإداريين في جامعة القدس المفتوحة للخروج بتصور شامل ومتكامل .

المراجع العربية

- أبو جاموس، سليمان، (١٩٩٢)، مبادئ الإدارة، نابلس.
- أبو فروة، إبراهيم محمد، (١٩٩٦)، الإدارة المدرسية، طرابلس: الجامعة المفتوحة.
- أحمد، آمال، (١٩٩٨)، العلاقة بين أنماط السلوك الإداري وأنماط الاتصال، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الأيوبي، موسى زكي، (١٩٨٦)، الإبداع الإداري وإدارة التغيير في المؤسسات العامة العربية، في الإدارة العامة والإصلاح الإداري في الوطن العربي، تحرير ناصر محمد الصايغ، عمان: المنظمة العربية للعلوم الإدارية، ص ١٠٨٩-١١١٠.
- جراي، شيريل، وكوفمان، دانيال، (١٩٩٨)، الفساد والتنمية، مجلة التمويل والتنمية، مارس.
- حسن، راوية، (١٩٩٩)، السلوك في المنظمات، الدار الجامعية، الإسكندرية: جمهورية مصر العربية. ص ٥١-٥٥.
- الخضور، جمال فارس، (١٩٩٦)، أنماط إدارة الصراع لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة المفرق في ضوء متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- الدويك، تيسير، وزملاؤه، (١٩٩٨)، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، ط٣، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- زويلف، مهدي، واللوزي، سليمان، (١٩٩٣)، التنمية الإدارية والدول النامية، عمان: دار المجدلاوي.
- شرابي، هشام، (١٩٩٢)، النظام الأبوي وإشكالية تخلف المجتمع العربي، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ص ٦٥.
- الشيخ سالم، فؤاد، وزملاؤه، (١٩٩٥)، المفاهيم الإدارية الحديثة، ط٥ عمان: مركز الكتب الأردني.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٩٨)، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، (١٩٩٩)، الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق، ط١، عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

- عساف، عبد المعطي محمد وآخرون، (١٩٩٤)، السلوك الإداري "التنظيمي" في المنظمات المعاصرة، عمان: مطبعة جريدة الرأي.
١. العميان، محمود سلمان ، (٢٠٠٢)، السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار وائل للنشر، عمان: الأردن
- عناقرة، فاطمة، نواف، (١٩٩٠)، المنظمات الإدارية الإبداعية كما يتصورها القادة الإداريون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- غرايبه ، عبدالله محمد، (١٩٩٢)، أثر القيم لدى مديري المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة اربد على سلوكهم الإداري، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الغمري، إبراهيم، (١٩٨٢)، إدارة الأفراد والسلوك التنظيمي، دراسة علمية وعملية، الإسكندرية: دار الجامعات المصرية، ص٣٩٢-٣٩٤.
- لفارسي، سعيد بن ناصر بن محمد، (١٩٩٥)، تصورات القادة الإداريون للتطوير التربويون سلطنة عمان "دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- فضل الله، علي فضل الله، (١٩٨٢)، السلوك التنظيمي: دراسة في التدريب والتطوير التنظيمي، دبي : المطبعة العصرية، ص٨٣-٨٥.
- القريوتي، محمد قاسم، (١٩٩٧)، السلوك التنظيمي، دراسة للسلوك الإنساني الفردي والجماعي داخل المنظمات الإدارية، ط٢، عمان.
- القريوتي، محمد قاسم، و زويلف، مهدي حسن، (١٩٩٣)، المفاهيم الحديثة في الإدارة، النظريات والوظائف، ط٣، عمان، ص٢٩-٤٣.
- كليتجارد، رو برت، (١٩٩٨)، التعاون الدولي لمكافحة الفساد، مجلة التمويل والتنمية، مارس.
- كنعان، نواف، (١٩٨٠)، القيادة الإدارية، الرياض: دار العلوم.
- ماتيسون وزميله، (١٩٩٩)، كلاسيكيات الإدارة والسلوك التنظيمي، ترجمة هشام عبدالله، ط١، عمان : الأهلية للطباعة والنشر.
- مرعي ،توفيق ، وبلقيس ،أحمد ،(١٩٨٢)، علم النفس الاجتماعي ، عمان: مطبعة دار الفرقان ، ص٨٤.
- مورو، باولو، (١٩٩٨)، الفساد: الأسباب والنتائج، مجلة التمويل والتنمية،

مارس .

- الهدهود ، دلال عبد الواحد ، (١٩٩١)، الكفايات الأساسية لمديري المدارس في التعليم العام في دولة الكويت، مجلة دراسات تربوية ، (٧) ، القاهرة : عالم الكتب، ص ١٤٠- ١٨٥ .

المراجع الأجنبية

1. Adams, E.M., (1979). "Philosophical Education Cultural Criticism", Teaching Philosophy, Vol. Spring, P.2.
2. American Association of School Administrators, (1976). AASA. Statement of Ethics for School Administrators and Procedural Guidelines, Arlington, Va.: The Association.
3. Berry, Stephen, Dean. (1984). “Evaluative criteria suggested for reassignment of administrators in secondary schools where enorllment is diclinig”. Ed .D. George Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.
4. Boush, T., (1995). "Theories of Educational Management", London Paul Chapman Publishing.
5. Campbell, R.f., (1979). "Effective Administration". Presentation of the Meeting Chapter of Phi Delta Kappan, Victoria Faculty of Education: University of Virginia.
6. Davis, Keith, (1977). " Human Behavior at Work", Sixth Edition, New York: McGraw Hill, book Company.
7. Green, L., &Bentley, S. R. (1989). “ Upward mobility determination for the elementary principal ship”. Paper presented at the annual administration. Eric documents reproduction service.ED. 161134
8. Howard, Ann, (1983). "Motivation and Values Among Japanese and American Managers", Personal Psychology, Dissertation Abstract International, Vol 36(4) Win.
9. Hughes, G. D., & Singler, C. H. (1985). "Strategic Sales Management", Reading, MA: Addison Wesley.
10. Kenneth, Raymond. (1988). “ Methods and criteria for the selection of teaching staff for appointment to posts in secondary schools with special reference to head of department appointments. Ph.D. Wolver Hampton Polytechnic”.
11. Kurke, L. B., &Aldrich, H. E. (1983). Mintzberg Was Right A replication

and Extension of The Nature of Managerial Work, Management Science, 29, p. 975-984.

12. Lily Quest, J.Gary. (1986). “ Evaluation of high school principals by boards of education”. A thesis for the degree of specialist in education, university of Wisconsin superior. Eric documents reproduction service.ED .297455.
13. Serguovanni, Thomas, (1990). "value-Added Leadership", London : Harcourt Barce Jovanovich, Publishers, P.15.
14. Stuffelbeam, D.l., (1975). " Evaluation as Community Education Process", Comminute Education, Journal 5(2), P. 123-129.
15. Warier. S. K. (1982). Management and Labour Studies Vol-8, 7-15.
16. www.google.com

بسم الله الرحمن الرحيم

الأخ الكريم، الأخت الكريمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد: فإن الباحث يجري دراسة بعنوان:

(تطوير تصور مقترح لأبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين في جامعة القدس المفتوحة).

أرجو وضع إشارة (x) في المكان المناسب على سلم الاستجابة وفق ما تراه مناسبا من وجهة نظرك، كما أرجو منك قراءة البعد وفقراته بتمعن قبل الاستجابة، حتى تحقق الدراسة أهدافها بكل صدق وواقعية، مثمنا درجة تقديرك الموضوعية لكل بعد من أبعادها، ولكل فقرة من فقراتها والتي ستظل مغطاة بالسرية التامة ولغرض البحث العلمي فقط. . آملاً منك بعد تعبئتها التكرم بإرسالها إلى مركز أريحا الدراسي بوساطة بريد الجامعة.

ولأسرة جامعة القدس المفتوحة كل الشكر و الاحترام والتقدير.

الباحث

د. عبد عطاالله حمايل

مدير مركز أريحا الدراسي

الجزء الأول

معلومات أساسية.

أرجو تعبئة المعلومات الشخصية المدرجة أدناه بوضع إشارة واحدة (×) بين القوسين على يسارك، أمام العبارة التي تنطبق عليك، لأغراض البحث العلمي فقط.

المسمى الوظيفي الإداري

١ . رئيس الجامعة ( )

٢ . نائب للرئيس ( )

٣ . مدير دائرةأو مركز ( )

٤ . مدير برنامج ( )

٥ .

٦ . مدير منطقة تعليمية/ مركز دراسي ( )

٧ . مساعد إداري أو أكاديمي أو كلاهما ( )

الجزء الثاني (معايير أبعاد السلوك الإداري للقادة الإداريين) .

البعد الأول:البعد الفلسفي للقائد الإداري.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١ .	يؤدي عمله بناء على ما يؤمن به من قناعات صادقة لأبعاد الأصالة والمعاصرة .					
٢ .	يستخدم العقل في مواقف تحكمها العواطف والانفعالات .					
٣ .	يتلقى التدريب المناسب في مجال فلسفة العمل الإداري الذي يساعده على فهم مكونات ثقافته وعلاقتها بالثقافات المحيطة .					
٤ .	يحتكم إلى فلسفة إدارية حكيمة مؤثرة على سلوكه الحياتي .					
٥ .	تنسجم ممارساته العملية مع حقائق علمية متفق عليها .					
٦ .	يستمد ثقافته المعرفية في عمله عن طريق التجربة العملية .					

البعد الثاني: البعد الأخلاقي للقائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يعطي ولاءه للنظام الإداري وأهدافه وليس لأشخاص النظام.					
٢.	يختار عناصر النظام البشرية الجديدة على أساس معيار الكفاءة .					
٣.	ينجز مسؤولياته المهنية بكل إخلاص .					
٤.	يحمي الحقوق المدنية لكل الأفراد العاملين في النظام الإداري .					
٥.	يحترم الدستور والأنظمة والقوانين المعمول بها داخل النظام الإداري .					
٦.	يتجنب استغلال مركزه لتحقيق مكاسب شخصية .					

البعد الثالث: بعد الشخصية عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	ينظر إلى شخصيات العاملين على أنها محصلة تفاعل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية المعدلة بظروف موقفية .					
٢.	يتفهم الخصال المتنوعة في شخصيات العاملين (الخجولة ، والكسولة ، والطموحة ، والعدوانية ، وغيرها) .					
٣.	ينظر إلى العاملين على أنهم قادرون على إظهار سلوك ناضج في عملهم .					
٤.	يرى أن نمط الشخصية الأنسب لقيادة العمل الإداري هي الشخصية الباحثة التي تمارس نشاطات تتطلب التفكير والتنظيم والفهم بدلا من الشعور والعواطف .					
٥.	يسوِّغ ردة فعل العاملين ودفاعهم عن أنفسهم حينما يتعرض مفهوم الذات عندهم للهجوم .					
٦.	يربط عند اختياره للعاملين ، بين مفاهيم بعد الشخصية وخصائص الوظيفة .					

الرابع: بعد الدافعية عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يبذل الجهود للتعرف على حاجات العاملين الاجتماعية من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها.					
٢.	يقنع العاملين بإمكانية تحقيق أهدافهم في حالة قيامهم بالأداء المطلوب.					
٣.	يحرص على مساعدة العاملين للتكيف مع البيئة الداخلية للعمل.					
٤.	يؤكد على حاجات العاملين للنماء النفسي بالتركيز على عوامل (الإنجاز، والتقدير، والمسؤولية، والترقي، والنمو المهني).					
٥.	يثق بقدرة العاملين على تقييم أدائهم وما يترتب على هذا الأداء من نتائج.					
٦.	يعمل على مكافأة العامل داخليا بوضعه في وظيفة فيها درجة كافية من التنوع والتحدي.					

البعد الخامس :بعد الجماعة عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يشجع التفاعل بين أعضاء الجماعة داخل العمل كي يصلوا إلى إحساس بالقناعة والرضا.					
٢.	يعمل على التوفيق بين تحقيق تطلعات النظام الإداري وتحقيق تطلعات أفراده.					
٣.	يشجع وجود جماعات عمل غير رسمية داخل النظام الإداري كاستجابة طبيعية للاتصال الاجتماعي.					
٤.	يتفهم وجود صراع الدور بين الجماعات داخل النظام الإداري عندما لا يكون من الميسور المزاوجة بين توقعات أدوارها.					
٥.	يعامل المستخدمين بعدالة ودون تفريق بينهم على أساس (عشائري، أو إقليمي، أو عرقي، أو ديني).					
٦.	يشرك الجماعة في اتخاذ القرارات على اعتبار أن مصادر المعلومات موزعة عبر النظم الفرعية للنظام الإداري.					

البعد السادس: البعد القيادي عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	ينظر للقيادة الإدارية على أن لكل عامل دورا متمايزا عن أدوار الآخرين.					
٢.	يعزو فعالية القيادة إلى القدرة على اختيار الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعين.					
٣.	يبدي اهتماما عاليا بتقسيم الأدوار وتحديد المسؤوليات.					
٤.	يبدي اهتماما عاليا بالمهمة واهتماما عالياً بالعلاقات مع العاملين.					
٥.	يمارس الأسلوب الديمقراطي في القيادة المؤدي إلى رضا العاملين عن العمل والقناعة به.					
٦.	يمارس أسلوب القيادة التشاركية الناتجة عن ثقته بالأفراد العاملين وقدرتهم على تحمل المسؤولية.					

البعد السابع : بعد الصراع عند القائد الإداري.

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يتفهم حدوث الصراع داخل النظام الإداري بسبب البعد الاجتماعي القائم على اختلاف توقعات جماعات العمل والتنافر فيما بينها.					
٢.	يتفهم حدوث الصراع بسبب البعد النفسي القائم على تصادم ترتيب حاجات مجموعة من الأفراد العاملين في النظام.					
٣.	يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب التشخيص الدقيق للموقف بهدف الوقوف على أنسب بديل للتعامل معه ضمن معطيات الموقف وظروفه.					
٤.	يعمل على حل الصراع انطلاقا من أهداف لها مكانتها عند طرفي الصراع وتتمتع بقبول الجهات المتصارعة (أسلوب التشارك والتعاون).					
٥.	يعمل على حل الصراع باستخدام أسلوب الإقناع (التسوية).					
٦.	يعمل على حل الصراع على أساس إنهائه وعدم تشجيع حدوثه.					

البعد الثامن: البعد الثقافي عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يستمد فلسفته الإدارية من القيم والمعتقدات الدينية السائدة في المجتمع.					
٢.	يمتلك ثقافة إنسانية فيما يتعلق(بالمهارات والقيم والقيادة والمشاعر والممارسات).					
٣.	يمتلك ثقافة تقنية فيما يتعلق (بالتجهيزات والمواد والمناهج والتكنولوجيا).					
٤.	يظهر الحرص على عدم تسييس النظام الإداري.					
٥.	يمتلك الثقافة الوظيفية التي تؤهله للقيام بأدواره الإدارية والفنية والاجتماعية داخل النظام وخارجه.					
٦.	تنسجم ثقافته مع تطلعات النظام الإداري وأهدافه وبرامجه وغاياته.					

البعد التاسع: بعد التطوير عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يوازن بين الجانبين الإنساني والمؤسسي عند قيامه بعمليات التطوير للنظام.					
٢.	يعتمد في عملية التطوير على استراتيجية مشاركة العاملين في عملية صنع القرار وتمثل كل فرد لمسؤوليات دوره.					
٣.	يعتمد في عملية التطوير على استراتيجية حل المشكلات وفق منهجية علمية سليمة.					
٤.	يؤكد في عملية التطوير على البعد البرجماتي القائم على الواقعية والقابلية للاستخدام والتطبيق الفعلي.					
٥.	يحرص أثناء قيامه بعملية التطوير على عدم تهديد مكتسبات العاملين ومصالحهم الشخصية التي حصلوا عليها داخل النظام الإداري.					
٦.	ينطلق في عملية التطوير من رؤية واضحة لأهداف المجتمع وفلسفته التربوية.					

البعد العاشر: بعد التقويم عند القائد الإداري

الرقم	الفقرات	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
١.	يهدف من عملية التقويم المحافظة على نوعية البرامج الإدارية التي يطرحها النظام الإداري لضبط تكلفتها وترشيدها.					
٢.	يعتمد في عملية التقويم على بيانات كمية رقمية يتم التعامل معها إحصائيا.					
٣.	يستخدم التقويم التكويني أثناء تطوير البرامج الإدارية لتتم الاستفادة من التغذية الراجعة.					
٤.	يستخدم التقويم الجمعي(النهائي) عند الانتهاء من تطوير البرامج الإدارية لخدمة صانع القرار داخل النظام وخارجه.					
٥.	يستخدم مجموعة متنوعة من أدوات القياس في عملية التقويم مثل(المشاهدة الشخصية و الملاحظة والتقارير الإحصائية والشفوية والكتابية.					
٦.	يشرك العاملين بصورة شخصية في عملية التقويم لحفزهم مع ما في جعبته من آراء وبدائل.					

مع الشكر الجزيل لتعاونكم

مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين

د. عبد الكريم القاسم*

* أستاذ مساعد / مشرف أكاديمي متفرغ / مركز طوباس الدراسي / جامعة القدس المفتوحة

ملخص البحث

أجريت هذه الدراسة لمعرفة المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، ثم وضع التوصيات اللازمة للتغلب على هذه المشكلات. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (٦٧) فقرة تمثل كل منها إحدى المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم موزعة على سبعة مجالات هي: تخطيط الدرس وإعداده، وتنفيذ الدرس داخل الفصل، وإدارة الصف، وتوفير الامكانات، والإشراف والتوجيه، والتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة، والتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون.

وطبقت هذه الاستبانة على عينة قوامها (٤٣٨) من الطلبة المعلمين في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦. وبعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها، أظهرت النتائج أن مجال (توفير الامكانات) حصل على المرتبة الأولى بين المجالات الأخرى من حيث ظهور المشكلات في حين أن مجال (التعاون من جانب المعلم / ة المتعاون / ة) حصل على المرتبة الأخيرة، كما توصلت الدراسة إلى:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لجنس الطالب المعلم.
٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب المعلم ولصالح تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية.
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمنطقة التعليمية ولصالح منطقة نابلس.
٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعدل التراكمي للطالب المعلم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير برنامج التربية العملية في ضوء المعايير العالمية في هذا المجال، إضافة إلى مراعاة الجوانب التي من خلالها يمكن التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة.

Abstract

This study was conducted to investigate the obstacles and problems which hinder the process of training students as teachers for these who are registered and enrolled in the Practical Education Program at Al Quds Open University. The necessary recommendations were suggested in order to overcome those problems. To achieve such aims, the researcher designed a questionnaire which was of (67) items; each of these items represents a problem which may face teacher trainees. The questionnaire items were distributed on seven domains: lesson planning, lesson execution, classroom management, resources' availability, supervision and guidance, principal's cooperation, and teacher's cooperation.

The study was conducted on a sample of (438) teacher trainees at the end of the first semester of the academic year 2005/2006. The obtained data were analyzed statistically and indicated that the domain of "the availability of resources" got the first priority among other domains in term of problems; whereas, the domain of the teacher's cooperation got the last rank. This study showed the following results:

1- *There were no significant differences as due to gender.*
2- *There were significant differences as due to the student's specialization and to the programs of Education and Arabic language.*
3- *There were significant differences as due to the educational region, and namely to Nablus Educational Region.*
4- *There were no significant differences as due to the student's achievement average.*

The study recommended and emphasized the necessity for developing the Practical Education Program in light of the universal norms and standards in this field, as well as increasing the attention to the aspects by which it might be possible to overcome the problems which students face.

المقدمة:

تعد مرحلة التربية العملية من أهم مراحل الإعداد المهني للطالب المعلم على اعتبار أنها تشكل أحد المنعطفات الرئيسة في حياته المهنية، هذه المرحلة تعتبر السبيل الوحيد للتحقق من مدى صلاحية إعداده النظري والعملي في المقررات التي أنهاها بنجاح في قسمه التخصصي، فأهمية التربية العملية أثناء فترة الالتحاق بأي برنامج مهني لإعداد المعلم لا مجال للخلاف عليها، فهي أساسية لمن يرغب في الالتحاق بمهنة التدريس مستقبلاً، لأن بقاء أثر فترة التربية العملية في ذاكرة الفرد يكون عظيماً، نظراً للعلاقة بين تلك المرحلة وبين سلوك المعلم وممارساته عند التحاقه بالخدمة في مجال التدريس في المدرسة، فهناك عدد من الخبرات والكفايات يمكن أن تكتسب في تلك المرحلة، مثل الأهداف التعليمية والتعامل معها واجراءات التحقق منها، ومهارات التخطيط والتحضير للدروس، وكيفية التعامل مع التلاميذ وإدارة الصف وحفظ النظام، واستخدام الأنشطة التعليمية والوسائل المساعدة على تنفيذها، والتدرب على عمليات التقويم ووضع الدرجة للتلاميذ (مسمار، ٢٠٠٢، ص ١٩).

تُعد التربية العملية التطبيق الميداني للخبرات التربوية، بما تتضمنه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، وأساليب عمل، كما تعد من أساسيات إعداد المعلم وتربيته، "وعرفت التربية العملية بأنها البرنامج الذي يتيح الفرص أمام طلبة كليات العلوم التربوية ليطبقوا ما درسوا من المقررات التخصصية والتربوية والنفسية في مواقف تعليمية واقعية وتحت إشراف فني متخصص"، والتربية العملية مرحلة مهمة في حياة الطالب المعلم، حيث يتدرب في أثنائها على التدريس، وعلى تطبيق معظم ما تعلمه من النظريات والأساليب في مرحلة الدراسة الجامعية (جابر وبعارة، ١٩٩٩، ص ١٢).

والتربية العملية هي تلك الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية اعدادهم النظري نفسياً وتعليمياً وادارياً لخبرات الصفوف الدراسية الحقيقية ومتطلباتها، ضمن إشراف مربين مؤهلين من كلية الإعداد وتوجيههم ومن مدرسة التطبيق معاً أو احداهما (ابراهيم، ١٩٩٩، ص ١٥٣).

يشمل إعداد المعلم ثلاثة جوانب أساسية، الأول: الجانب العلمي أو الأكاديمي، والثاني المهني أو التربوي، بجانب المقررات والمناهج الثقافية، ويتمثل الإعداد العلمي في تزويده

بالنظريات والمفاهيم المتصلة بالعلم الذي سيقوم بتدريسه، في حين أن الإعداد المهني يتمثل في تزويده بالنظريات والمفاهيم النفسية أو التربوية التي تساعده على أداء عمله بالإضافة إلى التربية العملية باعتبارها مجالاً تطبيقياً يتدرب فيه الطالب المعلم على جميع الأعمال والمهمات التي ستوكل إليه فيما بعد، ومن خلال هذا التدريب يتحقق الطالب من صلاحية وملائمة جميع ما تعلمه في برامج الإعداد النظري (محمد، ١٩٩٠، ص ١٦٥).

ويرجع بدء استخدام التدريب في المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية قبل نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر في كل من ولايتي الينوى وماساشوسيتس، وذلك بجانب التدريس للزملاء وهو ما يماثل الآن التدريس المصغر، وقد استمر الاهتمام بالتدريب منذ ذلك الحين، وان كان بصورة مختلفة في جميع كليات إعداد المعلم ومعاهده (Cruickshand &Armaline، ١٩٨٦).

ولعل مناداة العديد من المربين المسؤولين عن إعداد المعلم وواضعي السياسات التعليمية بزيادة فترة التدريب العملي وتوفير الخبرات المختلفة للمعلمين والتي تصمم بدقة مع توفير الإشراف المناسب عليها، انما يعود إلى الثقة الواضحة بقيمة التدريب الميداني في إعداد المعلم باعتباره تجربة تعليمية ضرورية وأساسية يجرب من خلالها الحياة الفعلية للمدرس (Marrill & Schachan، ١٩٧٣).

وعموماً، فان التربية العملية تهدف إلى الربط بين النظرية والتطبيق عند اعداد المعلمين، وتهيئة فرصة عملية حقيقية للطلبة المعلمين لاختبار صلاحية المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلموها خلال اعدادهم لمهنة التعليم في كليات التربية، كذلك تهدف إلى تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة والتخطيط السليم، واكتساب المعلومات والمبادئ التي تتصل بالكفايات المستهدفة التي يتطلبها الأداء الناضج (الزبون، ٢٠٠١).

وتكمن أهمية التربية العملية في عملية إعداد المعلم، في أنها المجال الذي يتيح للطالب أن يترجم فيه ما تعلمه من معلومات ونظريات ومعارف وغيرها إلى واقع فعلي في قاعات التدريس، فتساعد الطالب في التعرف على جوانب العملية التربوية في المدرسة، وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية مما يساعد الطلبة على إزالة الكثير من المخاوف، وتنمية قدرات الطلبة الذاتية وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم (دمعة، ١٩٨٧، ص ١١٠).

ولا شك في أن برامج التربية العملية إذا ما احسن إعدادها وتنفيذها، ستقود إلى تحقيق الأهداف التربوية التي يطمح إليها المنهاج، وأن تلك البرامج ستشكل فرصة جيدة للمتعلم

لبناء إطار نظري وتطبيقي ينفعه في المستقبل، وذلك أن النظرية دون ممارسة أو تطبيق لا فائدة ترتجى منها، ولا تعود إلى تحقيق الأهداف التي يصبو إلى تحقيقها أصحاب الشأن التربوي (الفرا، ١٩٩٣).

لقد أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم، ومنذ وقت مبكر، أهمية دور المعلم فحرصوا على توفير جميع الامكانات اللازمة لاعداده وتأهيله تربوياً ومسلكياً ومهنياً، ذلك أن مهنة التعليم لم تعد تقوم على الفطرة والموهبة والممارسة فقط، بل لا بد من إتقان الأصول والقواعد والأساليب الفنية القائمة على أسس علمية مستمدة من الأطر والنظريات التربوية والنفسية، إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وفي أثنائها. فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وعن أعداد التلاميذ، وفرضت التطورات التي حدثت في العقود الثلاثة الماضية، في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتكنولوجية والسياسية، على مؤسسات إعداد المعلمين أدواراً ومهامَّ جديدة للمعلم لا بد من التكيف معها والإحاطة بها، فلم يعد دور المعلم دوراً تقليدياً ناقلاً للمعرفة فقط، بل تعدى ذلك ليشمل مجالات جديدة ومتطورة، فمعلم القرن الحادي والعشرين، لا بد أن يكون قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، ومنها دور الخبير أو المستشار التعليمي، والموجه لطلابه، ودور المشرف والمرشد، ودور الباحث والمحلل العلمي، ودور المختص والمتمرس بمادته التعليمية، ودور المساعد والقادر على إحداث التأثيرات في التغيير والتطور الاجتماعي، ودور المختص التكنولوجي، ودور المعلم الفعال الذي يتفاعل مع طلابه لمساعدتهم على النمو المتكامل ودور المجدد الذي يساعد تلاميذه على الإبداع والابتكار، ودور المواكب لتطورات العصر الحديث (بشر، ٢٠٠٥، ص ٩٣).

ولقد حدثت في السنوات القليلة الماضية تطورات سياسية واقتصادية واجتماعية وتكنولوجية على المستوى الإقليمي والعربي والدولي، كان لها انعكاسات على النظم التربوية بشكل عام وعلى استراتيجية إعداد المعلم بشكل خاص، وكان من نتيجة هذه التطورات ضرورة استجابة المعلم لهذه المتغيرات وبرزت أدوار جديدة ومتغيرة للمعلم، الأمر الذي ترتب عليه مراجعة جذرية لاستراتيجيات المعلم، ليتمكن من اكتساب الكفايات المهنية التي تتطلبها هذه الأدوار الجديدة لتفي باحتياجات القرن الحادي والعشرين (بشر، ٢٠٠٥، ص ٩٥).

وقد أكد المجلس القومي للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين NCATE على أن من أهم معايير برامج إعداد المعلمين أن تخرج معلماً قادراً على ربط النظرية بالتطبيق مما يمكنه من القيام بدوره كمعلم في مراحل التعليم العام (Wise & Leibbrand، ٢٠٠١،

P. ٢٤٩).

وتحقيقاً لهذا الهدف فان برنامج إعداد المعلم في كلية التربية يؤكد على جوانب الإعداد الثلاثة: الثقافي، والتخصصي، والتربوي، إضافة إلى أن التربية العملية التي تعتبر أحد المكونات المهمة لبرنامج إعداد المعلم وتنتج هذه الأهمية من حيث كونها تتيح للطالب المعلم تطبيق ما تعلمه من المعرفة الأكاديمية والثقافية والمهنية في مواقف حقيقية لتنمية قدراته ومهاراته التدريسية، وان أهداف إعداد المعلم كما يرى وايت (Waite، ٢٠٠١، P. ٢) لا تتحقق الا بالتكامل مع ما ينجز الطالب المعلم في برنامج التربية العملية ذلك لأن الطالب يكتسب خلال هذه المرحلة معلومات مهمة ومهارات واتجاهات تمكنه ليصبح معلماً ناجحاً، إذ أن من أهداف التربية العملية صقل المعلومات النظرية التخصصية وتحسن كفاءة الطالب المعلم في مهارات التدريس، وتكيفه مع الجو المدرسي. وتشير ماري وآخرون (Mary & etal. ١٩٩٧، P. ٢٣) إلى أن التربية العملية تمثل قمة الخبرة في إعداد المعلمين وأوج النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة.

ونظراً لأهمية التدريب العملي، فقد بادرت كليات العلوم التربوية إلى تخصيص مساق يحمل اسم التربية العملية الميدانية، يتيح للطالب فيه فرصة تطبيق ما تعلمه من نظرية في الواقع والتحقق من مدى فائدة هذه المواد وأهميتها. لقد كانت التربية العملية وما زالت تتصدر مشكلات برامج إعداد المعلمين، وتتمثل هذه المشكلة في الفجوة الواسعة بين الجانب النظري والعملي، وفي مكونات هذه الخبرة وطبيعتها وتنظيمها، وقد لخص زكنر (Zeichner) بعد مراجعة مستفيضة للأدب التربوي حول التربية العملية في الجامعات الاوربية السمات العامة لبرامج التربية العملية الحالية على النحو الآتي باعتبارها معوقات لفعاليتها:

١-ما زالت التربية العملية خبرة غير منظمة في كثير من برامج إعداد المعلمين، إذ غالباً ما يجد الطالب المعلم نفسه وحيداً دون توجيه ومتابعة حثيثة.

٢-تدني نوعية الإشراف لضعف الإعداد المهني للمشاركة فيه في المدارس والجامعات.

٣-غياب المنهج للتربية العملية وضعف الصلة بين ما يدرسه الطلبة المعلمون في الجامعات والحاجات الفعلية على مستوى المدرسة.

٤-المكانة المتدنية للدراسات الإجرائية في البحث الجامعي مما ترتب عليه قلة الدعم المالي المخصص للتربية العملية والى زيادة أعباء المشرفين على التربية العملية في الجامعة من أعضاء هيئة التدريس.

٥-الأولوية المتواضعة للتربية العملية في المدارس المتعاونة، لتوجه المدارس إلى تربية طلبتها

وتعليمهم، وليس الإسهام في إعداد الطلبة المعلمين.

٦-الفجوة القائمة بين نظرتين مختلفتين إلى دور المعلم احداها تنظر إلى المعلم باعتباره ممارساً تأملياً (Rellective Praetitioner) يبدي أحكاماً، ويتخذ قرارات حول المنهاج والتدريس، والأخرى تنظر إلى المعلم باعتباره فنياً (Techinician) ينفذ السياسات الرسمية الخاصة بمضمون التدريس وأساليبه (النهار، ٢٠٠٠، ص. ص ٨-٩).

لكن قد يكون من المهم قبل المناداة بزيادة التدريب العملي أن يسعى إلى جعل تجربة الطالب المعلم في أثناء التدريب تجربة فعالة ومنتجة لها أثرها الايجابي في تعديل سلوكه المهني وإعداده ليكون المعلم الكفي القادر على تحقيق الأهداف التربوية (Evans، ١٩٨٦).

ولعل إحدى الوسائل التي يمكن أن تتبع لتحقيق هذا الهدف أن نحاول التعرف إلى أفكار الطالب المعلم ومعتقداته واهتماماته ومشكلاته أثناء فترة تدريبه بالمدارس وتأثير هذه المعتقدات والمشكلات على استفادتهم الكاملة من التدريب العملي.

ان الاهتمام بالمشكلات والمعتقدات التي لدى المعلمين والمعلمات سواء قبل الخدمة، أو أثناء فترة الإعداد أو أثناء الخدمة قد شغلت العديد من الباحثين لسنوات عدة ويرجع السبب في هذا الاهتمام إلى أن معرفة على هذه الأفكار والمعتقدات والمشكلات يساعد في:

١-الإجابة عن الأسئلة الخاصة بكيفية تخطيط برامج إعداد المعلم (Cruickshank، ١٩٨٤).

٢-معرفة التطور النفسي للمعلمين.

٣-تقديم المساعدة والتوجيه اللازمين للطلاب المعلمين للتغلب على ما يقابلونه من مشكلات (محمد، ١٩٩٠، ص ١٦٦).

وعلى الرغم من أهمية برنامج التربية العملية في إعداد المعلم فإن هذا البرنامج يتصدر مشكلات برامج إعداد المعلمين من حيث تضييق الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، خاصة وأن "كثيراً من المعلمين اكتسبوا صفات واتجاهات سلبية نتيجة وجودهم في المدارس أثناء فترة التربية العملية" (ابو زينة وابو لبدة، ١٩٩٥، ص١١٣). ويتفق كل من ادوارد (Edwards،١٩٩٣) و روزاريو ويونج ((ROZARIO&Wong،١٩٩٨ على أنه، رغم أهمية التربية في برنامج إعداد المعلم، فإن هذه الفترة تعتبر من أكثر الفترات التي يشعر فيها الطالب المعلم بالضغط طوال حياته نتيجة لما يمكن أن يواجه من مشكلات.

يتضح مما سبق ما للتربية العملية من أهمية بالغة في إعداد المعلمين قبل الخدمة، وهو مجال خصب لتطبيق الجانب النظري لتدريب الطالب المعلم على جميع الأعمال والمهمات التي

ستوكل إليه فيما بعد، فتساعد الطالب المعلم في معرفة جوانب العملية التربوية في المدرسة وداخل غرفة الصف، والتكيف مع المواقف التربوية مما يساعد الطلبة المعلمين على إزالة كثير من المخاوف وتنمية قدرات الطلبة المعلمين الذاتية وكفاياتهم التدريسية وتنمية الحس المهني لديهم.

ولا بد أن يكون الطالب المعلم قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الجديدة الملقاة على عاتقه، ودور المجدد الذي يساعد تلاميذه على الإبداع والابتكار.

وتمثل التربية العملية قمة الخبرة في إعداد المعلمين وأوج النشاط في الإعداد المهني قبل الخدمة. وحتى تحقق التربية أهدافها لا بد من التعرف إلى أفكار الطالب المعلم ومعتقداته واهتماماته ومشكلاته أثناء فترة تدريبه بالمدارس وتأثير هذه المشكلات على استفادتهم الكاملة من التدريب العملي. ويرى الباحث أنه يمكن التغلب على كثير من السلبيات بمعرفة أهم المشكلات التي تواجه الطالب أثناء فترة التربية العملية ووضع الحلول المناسبة لها.

مشكلة الدراسة:

ومن خبرة الباحث في تدريس عدد من المساقات التربوية والإشراف الأكاديمي على طلبة التربية العملية في منطقة نابلس التعليمية، لاحظ عدداً من المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلبة كعدم تعاون بعض الإدارات المدرسية والمعلمين المتعاونين، وعدم كفاية الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب المعلم في مدرسة التطبيق لتكوين علاقات جيدة داخل المدرسة، ولتكوين اتجاهات ايجابية عند طلبة المدارس نحوهم، فأعطت الباحث انطباعاً بأن هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة أثناء فترة التربية العملية ولا بد من وضع حلول مناسبة لها.

وقد أجمعت الدراسات التالية (اسماعيل، ١٩٧٩، وغوني، ١٩٩٠، وسلك Slick، ١٩٩٥، وزيتون، ١٩٩٦) على أن هناك العديد من الصعوبات التي يواجهها الطالب المعلم.

ونظراً لأن برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة يحوي عدداً من التخصصات ويتبنى فلسفة التعليم المفتوح، ولم تجرَ حتى الآن أي دراسات علمية منظمة في حدود علم الباحث، لمعرفة أهم الصعوبات التي تواجه طلبة هذا البرنامج أثناء فترة التدريب العملي بالمدارس ولتحديد أهم المشكلات التي تواجههم وتصنيفها لتركيز الجهود فيما بعد لإيجاد حلول علمية لها، ومراعاة ذلك عند اجراء أي تطوير في مقرر التربية العملية، نشأت فكرة إجراء الدراسة الحالية.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي :

ما مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

وينبثق عن سؤال الدراسة الفرضيات التالية :

فرضيات الدراسة:

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى لجنس الطالب المعلم. (ذكور وإناث)

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى تخصص الطالب المعلم. (ذكور وإناث)

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى المنطقة التعليمية. (ذكور وإناث)

٤- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى للمعدل التراكمي للطالب المعلم. (ذكور وإناث)

حدود الدراسة:

حُدِّد إطار هذه الدراسة بالعوامل التالية :

١-العامل الزماني : أجريت الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥ - ٢٠٠٦.

٢-العامل المكاني : أجريت هذه الدراسة في المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في

محافظات شمال فلسطين وهي : منطقة نابلس التعليمية ومركزها الدراسي، ومنطقة جنين التعليمية ومركزها الدراسي، ومنطقة طولكرم التعليمية، ومنطقة قلقيلية التعليمية، ومنطقة سلفيت التعليمية.

٣-العامل البشري : اجريت هذه الدراسة على عينة من طلبة التربية العملية في المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين وكانت العينة تشمل مجتمع الدراسة كاملاً في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦.

٤-تحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة لجمع البيانات فيها من حيث موضوعيتها وثباتها ومدى صدقها.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي :

١-إن الأساس الذي يبنى عليه أي تغيير وتطوير في المجال التربوي يجب أن يكون قائماً على نتائج الأبحاث العلمية، لذا كان من المهم إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى أهم المشكلات التي تقلل من فعالية التربية العملية لطلبة برنامج التربية.

٢-إلقاء الضوء على جوانب الإعداد المختلفة للطلبة في برنامج التربية.

٣-تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية يساعد المسؤولين عن تنظيم التربية العملية على وضع الحلول المناسبة لعلاجها وتطبيقها.

٤-تحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية يمثل نوعاً من التقويم التكويني يمكن أن يستفاد من نتائجه في إعادة النظر في تخطيط برامج إعداد الطلبة المعلمين وطرائق تقويمها.

٥-التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في التربية العملية يعتبر خطوة أساسية مهمة على طريق الإعداد الناجح للطلبة المعلمين وقدرتهم على تفهم المهنة والقيام بمسؤوليتها في مستقبل حياتهم المهنية.

٦-إن الاهتمام بتحديد المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب العملي إنما ينبع من النظرة إلى هذا التدريب على أنه حلقة من حلقات تطورهم ونموهم وأنه مرحلة انتقالية وليس نهاية التدريب على التدريس.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث إلى :

١-تحديد المشكلات التي تقف حائلاً يمنع تحقيق أهداف تدريب الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة .

٢-ترتيب المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة حسب أهميتها .

٣-معرفة أي التخصصات التي تواجه مشكلات في التربية العملية أكثر من غيرها .

٤-معرفة أي المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة يواجه طلبتها مشكلات في التربية العملية أكثر من غيرها .

٥-وضع التوصيات اللازمة للتغلب على هذه المشكلات .

مصطلحات الدراسة:

لقد وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي لا بد من تعريفها إجرائياً مثل :

الطالب المعلم : هو الطالب المسجل في برنامج التربية للحصول على درجة البكالوريوس تخصص تربية ابتدائية أو معلم مجال وأنهى (١٠٠) ساعة معتمدة أو أكثر ويدرس مقرر التربية العملية .

مقرر التربية العملية : يسجل الطالب في هذا المقرر بعد إنهائه (١٠٠) ساعة معتمدة أو أكثر ويقسم إلى قسمين :

الجانب النظري : يهدف هذا الجانب من المقرر إلى إعداد الطالب إعداداً يساعده على دخول الجانب العملي ، ويحتوي هذا المقرر على الكفايات التعليمية للمعلم ، ويُقوَّم الطالب في هذا الجانب بإجراء امتحان تحريري يعطى ٣٥٪ من علامة المقرر .

الجانب العملي : ويهدف هذا الجانب إلى تزويد الطالب بالخبرة الميدانية من خلال المشاهدة والمشاركة والممارسة لجوانب العملية التربوية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً ، وعلى الطالب أن يمارس العملية التربوية مدة أربعة أسابيع ، يداوم في المدرسة المتعاونة دواماً كاملاً من بداية الدوام في المدرسة إلى نهايته . وذلك ليتسنى له التعرف على كافة جوانب العملية التعلمية التعليمية كافة طوال اليوم الدراسي ويقوَّم المشرف الأكاديمي الطالب في هذا الجانب حسب نموذج معد من الجامعة ويعطى ٥٠٪ من علامة المقرر كما يقوِّم المعلم المتعاون ومدير المدرسة

المتعاونة الطالب في هذا الجانب أيضاً حسب نموذج مُعد ومعتمد من الجامعة ويعطى ١٥٪ من علامة المقرر .

المعلم المتعاون : هو المعلم الذي يقوم بالتدريس في المدرسة التي يتدرب فيها الطالب المعلم ويقوم بمساعدته وإرشاده .

المدرسة المتعاونة : هي المدرسة التي يقضي فيها الطالب المعلم الفترة المحددة للتربية العملية تحت إشراف المشرف الأكاديمي في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة .

المشرف الأكاديمي : هو أحد أعضاء هيئة التدريس في برنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة ويقوم بالإشراف على تطبيق الطالب المعلم لمقرر التربية العملية ويقوم بالتوجيه والإرشاد لحل المشكلات التي تقابل الطالب المعلم في مهمته ويقوم الطالب المعلم أيضاً حسب نموذج التقويم المعد والمعتمد من الجامعة .

مشكلات التربية العملية : المعوقات التي تحول دون تمكن الطالب المعلم من الأداء الجيد خلال فترة التربية العملية ، وإجرائياً تعتبر الفقرة أو المجال الذي يمثل مشكلة حقيقية تواجه الطالب في التربية العملية اذا كانت نسبة ظهورها عند الطلبة ٥٠٪ فأكثر وتزداد حدة هذه المشكلة بزيادة قيمة النسبة المئوية ، أما الفقرة أو المجال الذي تقل نسبة ظهوره عن ٥٠٪ فتعتبر مشكلة غير مهمة بالنسبة للطالب .

المنطقة التعليمية : هي أحد فروع الجامعة ويكون مركزها إحدى محافظات الوطن ولا يقل عدد الدارسين فيها عن (١٥٠٠) دارس وقد يتبعها مركز دراسي أو أكثر ويقوم بإدارتها مدير منطقة تعليمية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يتناول الإطار النظري مفهوم التربية العملية وأهدافها وطريقة تنفيذها ومهام المشرف التربوي وأدواره، ووظائف كلية التربية .

أ- مفهوم التربية العملية:

هي عملية تربوية تهدف إلى إتاحة الفرص للطلبة المتدربين لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي في الميدان الفعلي الحقيقي للتدريب وذلك لكسب المهارات التدريبية التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية ، بحيث يصبح الطالب المعلم قادراً على ممارستها بكفاية وفعالية .

ب- أهداف التربية العملية:

الأهداف العامة لبرنامج التربية العملية :

تمثل التربية العملية الجانب العملي والميداني في إعداد طالب كلية التربية لمهنة التدريس، وبصورة أكثر تحديداً، فان برنامج التربية العملية يهدف إلى إتاحة الفرص أمام الطالب المعلم لتحقيق الأهداف العامة الآتية :

١-اكتساب فهم حقيقي لقدراته وصفاته المهنية، والعمل على تنميتها إلى أقصى حد ممكن.

٢-المعايشة الكاملة لكل متطلبات الحياة المهنية بالمدرسة.

٣-الربط بين النظرية والتطبيق عن طريق وضع ما تعلمه في الجانب النظري موضع التنفيذ.

٤-اكتساب الثقة بالنفس، والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة مواقف الحياة المهنية الجديدة.

٥-إدراك الأبعاد الحقيقية لسلوك التلاميذ في إطار الواقع الذي يعيشونه في المدرسة فيخطط ويدرس أنماط السلوك التي يمارسها التلاميذ في مواقف مختلفة.

٦-اختبار مدى التمكن من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، ومدى قدرته على تطويرها في عملية التعليم.

٧-احترام مهنة التعليم وتقدير العاملين فيها، وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها.

٨-اكتساب الكفايات المهنية التي تمكنه من أداء عمله المهني بنجاح وتنميتها. (الجسار والتمار، ٢٠٠٤، ص ٧١).

ج- طريقة تنفيذ التربية العملية:

حتى تنفذ التربية العملية بطريقة فاعلة تحقق الأهداف المنشودة منها لا بد من تقديم التوجيهات الآتية للطالب المعلم :

١-لا بد أن يكون الطالب المعلم على فهم ودراية لخصائص نمو التلاميذ في المرحلة التي يتعلمون فيها.

٢-لا بد أن يكون الطالب المعلم واثقاً من نفسه، لأن الثقة بالنفس تساعده على تخطي حاجز الخوف والتردد وتبعد عنه الارتباك.

٣-لا بد أن يتعرف إلى ميول التلاميذ الذين سيقوم بتعليمهم وحاجاتهم وقدراتهم ويجب مراعاة تلك الميول والحاجات.

٤-لا بد أن يكون ملماً بالمقررات الدراسية في مادة تخصصه والاطلاع على الكتب الدراسية المقررة والمراجع المختلفة التي تخدم المقرر الدراسي.
٥-لا بد أن يتعرف على المدرسة التي سيقوم بالتدريس فيها، مديرها ومعلميها وإمكانياتها وأنظمة الدوام فيها.
٦-لا بد أن يكون على دراية كافية بكيفية إعداد الدروس والاهتمام بالأعداد والاستعانة به في أثناء تنفيذه لعملية التدريس.
٧-لا بد أن يكون مقتنعاً بأهمية التربية العملية باعتبارها الميدان العملي الخصب الذي يتدرب فيه على مهارات التدريس. (ذياب، ٢٠٠١، ص.ص ١٥٣-١٥٤)

د- مهام المشرف التربوي ومهاراته:

لا بد من توفر مجموعة من المهارات اللازمة للمشرف التربوي التي تخوله القيام بكل الأدوار الملقاة على عاتقه بنجاح، يمكن تلخيصها بالآتي:

- خبرة في مجال النظريات التعليمية والتربوية.
- خبرة في عمل التقويم.
- مثابرة دائمة على التعليم ومواكبة نتائج الأبحاث العلمية والاطلاع على أحدث طرائق التدريس.
- خبرة ومعرفة بالتقنيات التربوية وطرق ادخالها في العملية التربوية.

(اوليفا (Oliva، ١٩٩٣)، و اشيسون وجال (Acheson & Gal، ١٩٩٢)، وسافير (Saphier، ١٩٩٣))

- التنسيق: ويشمل تنسيق البرنامج التربوي وتنظيمه، وتأمين المادة التعليمية وسبل تطبيقه.
- الخبرة التخصصية والتربوية: المشرف التربوي يجب أن يكون شخصاً متخصصاً في العلوم التربوية وله خبرة ومعرفة بالتقنيات التربوية، لا سيما في تصميم البرامج والأساليب التعليمية، وتنمية الهيئة التعليمية وتدريبها، ومستشاراً يساعد الطلبة على تخطي مشكلاتهم وتأمين مراجع لهم وإعطائهم الأفكار الجديدة، بهدف تطوير أسلوبهم التعليمي وتحسينه من خلال اطلاعه على آخر المستجدات في الطرائق التعليمية.
- قائد المجموعة: يجب أن يمتلك المشرف التربوي صفات وقدرات قيادية تؤهله ليس فقط للإشراف والعمل مع أفراد بل يجب أن تكون عنده المقدرة أن يدير المدرسين كأنهم

مجموعة ويبث بينهم روح التعاون.

- القدرة على التوجيه والتعامل: يجب أن يمتلك المشرف التربوي القدرة على تفهم خصائص نمو الراشدين، وكذلك طبيعة العلاقات الإنسانية.
- التقويم: يجب أن يكون المشرف التربوي خبيراً في طرائق التقويم حتى يكون قادراً على تقويم عمل المعلمين، وأن يكون قادراً على إرشاد المتدربين لأساليب التقويم المختلفة. (الخميس، ٢٠٠٤، ص. ص ١٦٦-١٦٧)

هـ- وظائف كلية التربية:

تتمحور وظائف كلية التربية حول ثلاث قضايا أساسية، يقع على كاهل كلية التربية تحقيقها للمشاركة في خطط التنمية وإنجاحها وهي:

١- إعداد الطلبة لمهنة التدريس أو للمشاركة في حياة مهنية: هذه الوظيفة تعد وظيفة أساسية من وظائف كلية التربية في الجامعة، فالمهنة تتطلب فيما تتطلبه الإلمام بمعرفة متخصصة، تمكن صاحبها من أن يشق طريقه إلى اكتشاف أسرار مهنية، وتثري بصيرته في مواجهة المشكلات الميدانية التي تعترضه في أثناء ممارسته لهذه المهنة. (عبيد، ١٩٧٠، ص ١٦٤)

٢- البحث العلمي: منذ نهاية القرن التاسع عشر وحتى اليوم أصبحت حرية البحث العلمي، والتدريب الجامعي، والنشر العلمي المعيار الرئيس لتقويم رقي الجامعة في العالم المتقدم، ثم إن الجامعة لا تكتمل وظائفها ولا يكتمل كيانها إلا إذا أصبح البحث العلمي وظيفة أساسية من وظائفها وركناً أساسياً في نشاطها، والجامعة بتهيئتها للبحث العلمي، تستكمل بناءها، وتؤكد شخصيتها واحترامها بين جامعات العالم، وتثري وظيفتها التعليمية وتتسع معها آفاق خدمتها لمجتمعها ومساعدته على تنميته الشاملة وحل مشكلاته الحاضرة. (بشر، ٢٠٠٥، ص ١٠١)

٣- خدمة المجتمع: تعد هذه الوظيفة من الوظائف الأساسية لكليات التربية لأنها إحدى مؤسسات المجتمع التي تنبع من حاجاته وتعبر عن آماله، وتتفاعل مع ما يجري ويوجد فيه فتتأثر به، وتؤثر فيه وتقود حركة تغيره وتقدمه، وتسهم في حل مشكلاته، وتسعى كليات التربية إلى الإسهام في رقي الفكر وتقدم العلم وتنمية القيم الإنسانية. (عيسوي، ١٩٨٤، ص ٢٣)

تعقيب على الإطار النظري:

يتضح مما سبق الدور المهم للتربية العملية وأنها ضرورية لطلبة برنامج التربية فهي المحور الأساس في برنامج التربية، إذ من خلالها تتاح الفرصة للطلبة المعلمين وهم في طور الإعداد لتطبيق المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية بشكل أدائي وذلك لكسب المهارات التدريبية اللازمة لإعداد طالب برنامج التربية لمهنة التدريس.

كما يتضح أيضاً أنه لا بد من اختيار المشرفين الذين يتولون مهمة الإشراف على التربية العملية وفق معايير معينة وأن يكونوا على درجة عالية من الكفاءة وامتلاكهم مجموعة من المهارات اللازمة للقيام بالمهام الملقاة على عاتقهم بنجاح.

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية

- دراسة يسى وآخرون (١٩٨٠)

هدفت الدراسة إلى تحليل مشكلات التطبيقات التدريبية في كلية التربية بجامعة بغداد، واستخدمت فيها الاستبانة أداة للبحث، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٢) طالب، و (٨٨) معلماً وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من المشكلات تتصل بخمسة مجالات هي: إعداد الطالب المتدرب، وطلبة المدارس، والتجهيزات، والإدارة والمدرسون ثم مجال الإشراف والتقويم، وكانت أهم المشكلات هي المناهج الدراسية، وقلة وجود الوسائل التعليمية والدوام المزدوج في المدارس وعدم كفاية زيارات المشرف لتقويم المتدرب واختلاف آراء المشرفين.

- دراسة عبد الحميد والحياني (١٩٨٨)

هدفت الدراسة إلى تقويم التطبيق في معهد المعلمين بمحافظة نينوى بالعراق، وقد استخدمت استبانة واحدة طبقت على (٢١٠) طالب وطالبة، و(١٥) مدرساً هم كل المدرسين العاملين بالمعهد ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١- أن هناك عدداً من الجوانب الايجابية للتدريب العملي بلغت (٢٦) جانباً كان أهمها تعرف الطالب إلى كيفية كتابة الخطة اليومية، وتعويده على تحمل المسؤولية وإدارة الصف.
٢- أن هناك عدداً من السلبيات بلغت (٣١) جانباً كان أهمها قلة الوسائل التعليمية بالمدارس، وقلة زيارات المشرف وكثرة عدد التلاميذ.

٣- وجود فروق بين الطلاب والطالبات في تأكيدهن لبعض المشكلات.

- دراسة السويدي (١٩٩٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة دور مشرف التربية العملية من المهام التي يجب أن يمارسها أثناء قيامه بعملية الإشراف، وقد استخدمت الباحثة استبانة ضمت عدداً من المهام التي حددت في ضوء تحليل واجبات المشرف على التربية العملية، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم وظائف المشرف الاهتمام بتوثيق العلاقة بين الكلية التي يدرس فيها الطلاب المعلمون والمدارس المتعاونة. وتقويم أداء الطلاب المعلمين ومناقشة الملاحظات المتعلقة بأداء الطلاب المعلمين والمواظبة على متابعتهم وتوجيههم بالرجوع إلى المصادر ذات الصلة بموضوع تخصصهم، أما بالنسبة للطلاب المعلمين فإنهم يرون أن من أهم الوظائف التي يجب أن يقوم بها المشرف في مرحلة ما قبل التدريس: عقد الاجتماعات مع الطلاب المعلمين لمناقشة الأمور المتعلقة بالتربية العملية، وتوضيح مفهوم التربية العملية وأهميتها للطلاب المعلمين.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إعداد المشرفين إعداداً مهنياً بحيث يراعي الإعداد أهداف الأشراف التربوي الحديث وأساليبه ومبادئه، كما أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية وندوات يحضرها المشرفون للنهوض بمستواهم المهني، وطالبت الدراسة بضرورة تبادل الخبرات التربوية بين المشرفين.

- دراسة شبارة (١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعليم الاتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط وقد خلصت الدراسة إلى توصيات عديدة منها: ضرورة تقديم دروس نموذجية يقدمها المشرفون تساعد الطالبات المعلمات على اكتساب المهارات المنشودة، وأن يتولى الإشراف والتوجيه والتقويم متخصصون في المناهج وطرائق التدريس وأن تُقَوَّم في ضوء محك مرجعي، يراعي مستوى الإتقان المطلوب.

- دراسة البابطين (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب التربية الميدانية في التخصصات الأدبية في كلية التربية بجامعة الملك سعود. تكونت عينة الدراسة من تخصصات التربية الإسلامية، واللغة العربية، واللغة الانجليزية، وعلم النفس والتاريخ والجغرافيا،

والتربية الفنية، والتربية البدنية، وكان عددها (٢١٥) طالب متدرب، واعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة قام بتطويرها، وقد أظهرت النتائج أن أكثر المشكلات الإدارية هي علاقة الطالب المتدرب بالمشرف على التربية الميدانية والمتمثلة في عدم استفادة الطالب المتدرب من المشرف وعدم متابعة المشرف الطالب المتدرب، ومشكلة اختيار المدرسة بالنسبة للطالب المتدرب، كذلك يعتبر مديرو المدارس أن المناقشة وإبداء الرأي مضيعة للوقت.

- دراسة أبو عبيد (١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى رصد أهم المشكلات التي واجهت طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة من خلال تطبيق التربية العملية، وبيان حدة هذه المشكلات، واستخدم الباحث استبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي بلغ حجمها (٢٣) طالباً وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة كانت عدم قيام المشرف بإعطاء ملاحظات وتوجيهات عند كل زيارة ميدانية، وعدم قيام الطلبة بتطبيق عدد كاف من الحصص، بالإضافة إلى عدم توفير الأماكن، والأدوات والأجهزة لتنفيذ الدرس، وعدم توافر المراجع العلمية.

- دراسة الزبون (٢٠٠١)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت للكفايات الأدائية وحاجاتهم التدريبية عليها، وتقصي أثر كل من متغير الجنس والجامعة في درجة معرفة هذه الكفايات، ودرجة الحاجة للتدرب عليها، وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٧١) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: التخطيط، وتنفيذ الدروس، وإدارة الصف، والعلاقات الإنسانية، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقويم، واستخدام الحاسوب، وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة أظهروا حاجة ماسة للتدرب على كفايات استخدام الحاسوب والمشاركة في الدروس الصفية مع المعلم المتعاون، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في معرفة طلبة التربية للكفايات الضرورية لهم، تعزى لمتغيري الجنس والجامعة، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في حاجة طلبة التربية العملية للتدرب على الكفايات الضرورية لهم تعزى لمتغير الجامعة.

- دراسة العمايرة (٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية الجامعية

/ الاونروا أثناء التطبيق العملي . وتكونت عينة الدراسة من تخصصي معلم الصف ومعلم مجال اللغة العربية والبالغ عددهم (٩٦) طالباً وطالبة منهم (١٩) طالباً و(٧٧) طالبة ، واعتمد الباحث في جمع المعلومات على استبانة مكونة من (٩٥) فقرة تشمل خمسة محاور .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات حدة بالنسبة للطلبة المعلمين المتعلقة بالمدرسة المتعاونة والمتعلقة بمشرفي الزيارات الصفية وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث على المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طلبة تخصص معلم الصف وطلبة تخصص معلم المجال / اللغة العربية من حيث المشكلات التي تواجههم أثناء التطبيق العملي .

- دراسة الـ زمانان (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات الإدارية والفنية التي يواجهها طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية في منطقة تبوك ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية للعام (٢٠٠٣-٢٠٠٤) في منطقة تبوك من مختلف التخصصات . وقد استخدمت استبانة واحدة اشتملت على بعدين هما : البعد الإداري ، والبعد الفني وتكونت من (٥٠) فقرة . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

١ - أن الصعوبات الإدارية التي واجهها أفراد العينة تمثلت في جهل كثير من الأمور الإدارية في المدرسة ، واختيار مدارس ذوات إمكانات قليلة ، وقيام المتدربين بأعمال فوق طاقتهم ، أما الصعوبات الفنية تمثلت في صعوبة ترجمة النظريات التربوية إلى واقع عملي ، وصعوبة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، وصعوبة تنظيم البيئة الصفية .

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الطلاب لتلك الصعوبات يمكن أن تعزى لمتغير تخصص الطالب ، أو معدله التراكمي .

وأوصت الدراسة بضرورة التنسيق بين كلية المعلمين والمدارس المتعاونة واختيار مدارس ذات إمكانات جيدة ، وإعادة النظر في المساقات التي يتعلمها الطلاب لتصبح أكثر عملية .

- دراسة المخلافي (٢٠٠٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة الواقع الحالي للتربية العملية في كلية التربية بجامعة اب ، وتقديم برنامج مقترح لتطويرها ويتكون هذا البرنامج من أهداف للبرنامج وأهداف عامة وخاصة للتربية العملية ، ومحتوى وطرائق تدريس ونشاطات تعليمية وأساليب تقويم . وأظهرت

نتائج الدراسة ان النظام المطبق حالياً للتربية العملية يعاني من سوء الإشراف والمتابعة من الكلية، وقلة المدة المحددة للتربية العملية، وغلبة الجانب النظري على الجانب العملي في إعداد الطلبة المعلمين في الجانبين الأكاديمي والتربوي، ووجود تعارض بين المحتوى الأكاديمي والتربوي الذي يدرس في الكلية والواقع الميداني، وأوصى الباحث بإعادة النظر في مقررات كلية التربية وبرامجها بما يلبي متطلبات الواقع الميداني التربوي، وزيادة مدة التربية العملية إلى (١٤) اسبوعاً، وإيجاد توازن بين الجانب النظري والجانب العملي في الإعداد الأكاديمي لبرامج كلية التربية ومقرراتها، وأن يتولى الإشراف على الطلبة المعلمين أستاذ متخصص في المجال الأكاديمي وآخر في المجال التربوي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

- دراسة زمفَر وآخرون (Zimpher & et.al.، ١٩٨٠)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية مشاهدة المشرفين الطلاب المعلمين وملاحظتهم ومناقشتهم أثناء التدريب الميداني. وقد أظهرت نتائج الدراسة ان هناك طرقاً متعددة للإشراف يمكن دمجها تحت ثلاثة نماذج واتجاهات كالتالي:

١- أسلوب يركز على السلوك: فالمشرف يقوم بأحد أربعة أدوار تجاه الطالب المعلم، فهو اما أن يقوم بدور الباحث، أو العالم أو دور المتمكن الفاهم، أو دور الناصح أو دور الناقد.

٢- أسلوب يركز على تفسير الأفكار: ودور المشرف فيه إنساني إصلاحي، حيث يحلل عمل الطالب المعلم ويناقشه فيه وينبه إلى الممارسات الخاطئة.

٣- أسلوب داعم، ويكون دور المشرف معالجاً أو معارضاً أو مستقصياً لعمل الطالب المعلم.

- دراسة أنست (Anciet، ١٩٨٧)

هدفت الدراسة إلى فحص التطبيق التدريسي في كليات إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في جمهورية الكونغو الشعبية. وجمعت المعلومات من وثائق وزارة التربية، ومن مقابلة مديري المدارس الابتدائية ومشرفيها، إضافة إلى استبانة طورها الباحث ووزعها على (٧٠) من الطلاب المتدربين، وأظهرت نتائج الدراسة أن التدريب العملي لطلبة هذه الكليات غير مقنع لأسباب متعددة أهمها: أن مناهج كليات إعداد المعلمين واسعة جداً وغير مناسبة، وأن

مدة التدريب قصيرة، وان إمكانات المدارس والمستلزمات المكتبية وموادها التعليمية كانت قليلة، مما اثر سلباً على أداء المتدربين.

- دراسة سلاجر (Slaugher، ١٩٨٨)

هدفت الدراسة إلى معرفة حاجات المعلمين الجدد والمساعدة التي تقدم إليهم في بداية عملهم في التعليم المدرسي حيث وزع الباحث استبانة على المعلمين الجدد في ميرلاند وكان من نتائج هذه الدراسة:

* كانت حاجات المعلمين من ذوي الخبرة الجديدة ومشكلاتهم متشابهة ولكنها أقل من حاجات المعلمين المبتدئين.
* ان المعلمين حديثي الخبرة والمبتدئين، يحتاجون إلى صفوف صغيرة والى التحدث مع المعلمين القدامى، لتبادل الخبرات معهم، كما انهم بحاجة إلى معلومات عن المنهاج والسياسات التعليمية، وعن طرائق التقييم وتزويدهم بالمواد التعليمية، والدوافع والحوافز للتلاميذ، والتعرف إلى قدرات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم، والانضباط الصفي وإدارة الصف.
* ان حاجة المعلمين خلال السنة الأولى قلت، باستثناء المساعدة في إثارة دافعية التلاميذ والانضباط الصفي، إذ زادت حاجة المعلمين إليها.
* لا يوجد أثر للجنس والعرق في حاجات المعلمين للتدريب.
* أفاد المعلمون الجدد أن ما يساعدهم في التدريب أثناء الخدمة هم المشرفون التربويون من خلال الدورات القصيرة والمعلمون القدامى ودليل المعلم ودليل المنهاج والنشاطات التي تنظم أثناء الخدمة.

- دراسة جايتون ومكنتري(Guyton & Mcintyre، ١٩٩٠)

هدفت الدراسة إلى معرفة أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء فترة التربية العملية من خلال مراجعة نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة، وقد توصلا إلى أن هناك عدداً من المشكلات تواجه الطلبة المعلمين من أهمها: عدم وضوح أهداف برنامج التربية العملية، وضعف التواصل بين الجامعة ومدرسة التطبيق، وقصر فترة التدريب، وضعف الطالب المعلم في المهارات الخاصة بإعداد الدروس وعدم كفاءة المعلم المتعاون.

- دراسة ميلنك (Melnick، ١٩٩٣)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية الملاحظات التي يقدمها المعلم المتعاون للطلبة المعلمين في مدارسهم، ومدى علاقتها بتقييماتهم نصف الفصلية والنهائية لهؤلاء الطلبة، وقد تألفت عينة الدراسة من (٢٥) معلماً متعاوناً في المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج أن المعلمين المتعاونين لم يعتمدوا في تقويمهم للطلبة المعلمين على ملاحظاتهم الأسبوعية، وأن الملاحظات لا تستند الى الدقة، وتميل إلى تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الايجابية فقط، وأوصت الدراسة بتزويد المعلمين المتعاونين بتدريب كاف على أسس التقويم السليم للطالب / المعلم، حتى يستطيع الطلبة المعلمون تطوير أنفسهم أثناء تجربة التطبيق المدرسي.

- دراسة جرومز (Grooms، ١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى توصيف الأدوار والعلاقات للأطراف المشاركين في برنامج التربية العملية وبخاصة أدوار المعلم المتعاون وعلاقاته في مدارس ولاية فلوريدا الأمريكية. وقد اشتملت مرحلة جمع البيانات على نظم الملاحظة المستمرة والمقابلات وغيرها. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثمة مجالات رئيسة تنظم أدوار المعلم المتعاون وعلاقاته تتمثل في الدور الإشرافي والدور الاجتماعي إضافة إلى الدور المهني، وقد أوصت الدراسة بضرورة أن ينسجم برنامج التربية العملية مع الواقع ضمن البيئة المدرسية التي تمثل مدرسة التطبيق.

- دراسة ونزل (Wenzel، ١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة مدير المدرسة المتعاونة في المرحلة الابتدائية ببرنامج التربية العملية ودوره في مساعدة الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، وقد كان ضمن العينة مجموعة من الأفراد ذوي علاقة بالتربية العملية في المدارس. ومن هؤلاء الأفراد المديرون والمعلمون المتعاونون ومشرفو التربية العملية الجامعيون والطلاب المعلمون في ولاية ويسكانسن الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن من ابرز الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة المتعاونة ما يلي: توجيه الطالب المعلم، وتوعيته بالبيئة المدرسية، وفلسفة المدرسة وأهدافها، وحقوق المعلم المتعاون ومسؤولياته وواجباته، كما أن جزءاً من دور المدير الأساسي تقديم الدعم والمشورة للطالب والمساعدة في ايجاد وظيفة الطالب المعلم فور تخرجه.

- دراسة بوركو ومايفيلد (Borko and Mayfield، ١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات والتفاعل بين الطلبة المعلمين وبين المشرفين الجامعيين

ومدى تأثير هذه العلاقات على طبيعة اكتساب الطلبة المعلمين لمهارات التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين المتعاونين والمشرفين الجامعيين قاموا بأدوار محدودة في عملية إكساب الطلبة المعلمين المهارات اللازمة للتعليم، كما أظهرت نتائج الدراسة رضى المعلمين المتعاونين عن العلاقة بينهم وبين الطلبة المعلمين، واعتبر المشرفون الجامعيون التربية العملية مكوناً مركزياً لإكساب الطلبة المعلمين مهارات التدريس، وتذمروا من عدم توفر الوقت لهم لمتابعة الطلبة المعلمين ورأى الطلبة المعلمون أن أفضل طريقة لاكتساب مهارات التدريس هي العمل بالممارسة ومشاهدة المعلمين الآخرين. كما اشتكى الطلبة المعلمون من قلة الوقت الذي يتاح لهم للاجتماع بالمشرفين الجامعيين.

- دراسة سلك (Slick، ١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى تقييم دور المشرف التربوي في الجامعة أثناء فترة التربية العملية في المدارس لأنه يصل بين الجامعة من جهة والمدرسة المتعاونة من جهة أخرى، وبين المعلم المتعاون والطلبة المعلمين، وجمعت البيانات من خلال مقابلة عينة مستهدفة من أصحاب العلاقة بالتربية العملية مثل: المعلمين المتعاونين والمشرفين التربويين، إضافة إلى الطلبة المعلمين في ولاية ايوا الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ضغوطاً نفسية كبيرة على المشرفين الجامعيين تعوقهم عن القيام بواجباتهم على أكمل وجه، لمحاولاتهم المواءمة بين حاجات الطلبة المعلمين والمعلمين المتعاونين على اعتبار أنهم منسقون بين الجامعات بفلسفتها التربوية والمدارس المتعاونة وفلسفتها ونظامها وكأنهم يتعاملون مع عالمين مختلفين، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الجامعات للمشرفين التربويين لديهم حتى يحققوا النجاح في عملهم يداً بيد مع المعلمين المتعاونين.

- دراسة ستاهلير (Stahler، ١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي خاص لكيفية التعامل مع طلاب المرحلة المتوسطة، ومعرفة أثر هذا البرنامج في اتجاهات هؤلاء الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس، واختار الباحث لهذا الغرض عينة عشوائية مكونة من (٣٤) من الطلاب المعلمين، مجموعة منهم أخضعت لبرنامج تدريبي خاص لتعليم المراهقين، ومجموعة أخرى دربت في المدارس العادية وبالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين تدربوا في برنامج خاص قد أظهروا قدرة أفضل على أداء بعض المهارات اللازمة للتعليم كالتخطيط اليومي للتعليم،

وتحضير الدروس مقارنة بغيرهم من الطلبة المعلمين الذين لم يلتحقوا ببرنامج تدريبي من قبل، كما أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائياً في اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس لصالح الذين تدربوا في برنامج خاص للتعليم.

- دراسة اوساندي (Osunde،١٩٩٦)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر المعلم المتعاون في الأداء الصفي للطلبة المعلمين في جامعة بنسلفانيا، حيث قام الباحث بإعداد استبانة وتوزيعها على الطلبة المعلمين عينة الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن هناك أثراً واضحاً للمعلم المتعاون في الأداء الصفي على الطلبة المعلمين خاصة فيما يتعلق بإدارة الصف وتنظيم الموقف التعليمي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال الدراسات السابقة التي أجريت لمعرفة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية، أن هناك تنوعاً واختلافاً في هذه المشكلات وتعدداً في المجالات التي يمكن أن تندرج تحتها، ومن أهم هذه المشكلات التي تناولتها هذه الدراسات: المشرف الأكاديمي، والمعلم المتعاون، ومدرسة التطبيق، وطبيعة برنامج التربية العملية.

ويتضح من خلال استعراض نتائج هذه الدراسات أن هناك اتفاقاً واضحاً بين معظم الدراسات على أغلب المشكلات والتي يكون سببها طبيعة برنامج التربية العملية ومدى التنسيق والتكيف بين مهام الطالب المعلم في التربية العملية والمطلوب منه من أنشطة وإتمام للمساقات الأخرى في الجامعة، ومدى مناسبة برنامج التربية العملية وكفايته في إعداد الطالب المعلم المؤهل الذي يتمكن من أداء دوره بنجاح، إضافة إلى ما يجب على الكلية من تهيئة الإمكانات المتعلقة بالموضوع كتوفير مدارس مناسبة للتطبيق ومشرفين أكاديميين ومعلمين متعاونين مؤهلين. أما بالنسبة لمجالات المشكلات الأخرى فلا يوجد اتفاق بين نتائج الدراسات بشأنها مما يتطلب مزيداً من إجراء الدراسات في هذا المجال.

وتعتبر الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة، خاصة وأنها تجرى على طلبة برنامج التربية بجامعة القدس المفتوحة، والتي تتبنى أسلوب التعليم المفتوح، إذ أنه لم تجر أي دراسة حول هذا الموضوع، إضافة إلى أن الباحث سوف يدرس اثر الجنس والتخصص والمعدل التراكمي، إضافة إلى عدد من المجالات التي لم تتناولها الدراسات السابقة، وقد استفيد من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة التي أعدها الباحث.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة : تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المعلمين الذين سجلوا ودرسوا مقرر التربية العملية في المناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين في الفصل الأول من العام الجامعي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ وقد بلغ عددهم (٥٤٩) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة: أجريت الدراسة على جميع مجتمع الدراسة وقد استثنيت (٤٢) استبانة لعدم توفر الشروط فيها، ولم تسترجع (٦٩) استبانة وبذلك يكون قوام عينة الدراسة (٤٣٨) طالباً معلماً وطالبة.

والجداول (١)، و(٢)، و(٣)، و(٤) تبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

أ- متغير الجنس

الجدول (١)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	٦٦	١٥,١
أنثى	٣٧٢	٨٤,٩
المجموع	٤٣٨	٪١٠٠

ب- متغير المنطقة التعليمية

الجدول (٢)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	التكرار	النسبة المئوية
نابلس ومركزها الدراسي	١٢٠	٢٧,٤
جنين ومركزها الدراسي	١١٣	٢٥,٨
طولكرم	٩٦	٢١,٩

قلقيلية	٥٩	١٣,٥
سلفيت	٥٠	١١,٤
المجموع	٤٣٨	١٠٠٪

ج- متغير التخصص

الجدول (٣)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
التربية الابتدائية	١٩٠	٤٣,٤
التربية الاسلامية	٣٨	٨,٧
اللغة العربية	٥٨	١٣,٢
اللغة الانجليزية	٤٦	١٠,٥
الاجتماعيات	٣٦	٨,٢
الرياضيات	٣٥	٨,٠
العلوم	٣٥	٨,٠
المجموع	٤٣٨	١٠٠٪

د- متغير المعدل التراكمي

الجدول (٤)

يبين وصف عينة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المعدل التراكمي	التكرار	النسبة المئوية
٦٥أو أقل	٢٣	٥,٣
٦٥ - ٧٥	٢٦١	٥٩,٦
أكثر من ٧٥	١٥٤	٣٥,٢
المجموع	٤٣٨	١٠٠٪

أداة الدراسة:

بنى الباحث وطور أداة لقياس المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في الجانب العملي لمقرر التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة بمحافظات شمال فلسطين، وتكونت الأداة من (٦٧) فقرة اشتملت على سبعة مجالات من المشكلات كما يلي :

١- المشكلات المتعلقة بتخطيط الدرس وإعداده وتقيسه (٥) فقرات

٢- المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل وتقيسه (١٢) فقرة

٣- المشكلات المتعلقة بإدارة الصف وتقيسه (٦) فقرات

٤- المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات وتقيسه (٧) فقرات

٥- المشكلات المتعلقة بالإشراف والتوجيه وتقيسه (٢١) فقرة

٦- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير / مديرة المدرسة المتعاونة وتقيسه (٩) فقرات

٧- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاونة وتقيسه (٧) فقرات

صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة عرضت على (١٣) محكماً منهم (٥) محكمين من جامعة القدس المفتوحة ثلاثة منهم من حملة الدكتوراه واثنان من حملة الماجستير في التربية و(٥) محكمين من حملة الدكتوراه في جامعة النجاح الوطنية في كلية التربية، و(٣) محكمين من العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من حملة الدكتوراه في التربية، هذا وقد حُذِفَ عددٌ من الفقرات وأضيفت فقرات أخرى وأعيدت صياغة بعض الفقرات بناءً على اقتراحات المحكمين. وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على جميع فقرات الاستبانة (٩٣, ٠).

ثبات الأداة: للتحقق من ثبات الأداة استخدمت معادلة كرونباخ ألفا ويبين الجدول (٥) ذلك.

الجدول (٥)

يبين معاملات ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا

المجال	معامل الثبات
١- المشكلات المتعلقة بتخطيط الدروس وإعدادها	٠,٧٠
٢- المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل	٠,٧٤
٣- المشكلات المتعلقة بادارة الصف	٠,٧٣
٤- المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات	٠,٦٠
٥- المشكلات المتعلقة بالاشراف والتوجيه	٠,٩٠
٦- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة	٠,٨٧
٧- المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم/ المعلمة المتعاونة	٠,٨٩
معامل الثبات الكلي	٠,٩٣

وبالتحقق من صدق الأداة وثباتها أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مما ممكن الباحث من اعتبارها مقياساً مناسباً لجمع البيانات الخاصة بالدراسة الحالية.

ويتبين من الجدول السابق أن معاملات الثبات لفقرات المجالات السبعة ومعامل الثبات الكلي لجميع فقرات الأداة تشير إلى أن الأداة ثابتة.

إجراءات الدراسة:

١-بعد إعداد الاستبانة ووضعها في صورتها النهائية طبقها الباحث على عينة الدراسة وذلك في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٠٥/ ٢٠٠٦ وذلك بعد انتهاء فترة زيارات الطلبة لمدارس التطبيق، وقد أجاب عن الاستبانة (٤٨٠) طالباً وطالبة، ولم يجب عنها (٦٩) طالباً وطالبة، كما استثنى (٤٢) استبانة لعدم استجابة الطلبة على بعض فقرات الاستبانة، وبذلك فقد بلغ عدد أفراد العينة الذين حللت استجاباتهم (٤٣٨) طالباً وطالبة.

٢-بعد الإجابة عن الاستبانة وجمعها من عينة الدراسة أدخل الباحث البيانات إلى الحاسوب لإجراء المعالجات الإحصائية عليها.

٣-لأغراض المعالجة الإحصائية حول الباحث درجة ظهور المشكلة في السلم الخماسي إلى

أرقام كالتالي :
ظهور المشكلة بدرجة كبيرة جداً (٤ درجات فأكثر)
ظهور المشكلة بدرجة كبيرة (أكثر من ٣ درجات وأقل من ٤)
ظهور المشكلة بدرجة متوسطة (أكثر من درجتين - ٣ درجات)
ظهور المشكلة بدرجة قليلة جداً (أكثر من درجة - درجتين)
أما في حالة عدم ظهور المشكلة (درجة واحدة)
المعالجات الإحصائية :

ولمعالجة البيانات استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات التالية : التكرارات ، والنسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Indepent-T-test) وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) واختبار(L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات ، ومعادلة كرونباخ ألفا .

نتائج الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس والذي نصه : ما مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟ حسب الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لدرجة ظهور المشكلة ، وذلك لكل فقرة من فقرات الاستبانة ولكل مجال من مجالاتها أيضاً ، حيث اعتمد الباحث على معيار موحد ، وهو إذا حصلت الفقرة أو المجال على متوسط (٣) تعتبر الفقرة أو المجال يشكل مشكلة بالنسبة للطالب المعلم ، وتزداد حدة هذه المشكلة بزيادة المتوسط الحسابي . أما الفقرات أو المجالات التي حصلت على متوسط حسابي أقل من (٣) فتعتبر أقل حدة بالنسبة للطلبة ، وتقل حدة هذه المشكلة كلما تناقصت قيمة المتوسط الحسابي أيضاً .

وسوف يعرض الباحث هذه النتائج بالنسبة لفقرات كل مجال من مجالات الاستبانة ، ثم لمجالات الاستبانة ، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصل إليها الباحث :

أولاً : عرض نتائج المجال الأول : المشكلات المتعلقة بتخطيط الدروس وإعدادها كما هو مبين في الجدول (٦) .

الجدول (٦)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (تخطيط الدرس وإعداده)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	نقص الإعداد النظري بما يؤهل الطالب المعلم لفهم الدرس	٣,٣٦	١,٢١	٢
٢-	صعوبة إنتاج الطالب المعلم للوسيلة التعليمية التي يحتاجها للدرس بالصورة المطلوبة	٣,٠١	١,٢٣	٤
٣-	صعوبة تحضير الدرس	٢,٥٧	١,١٦	٥*
٤-	صعوبة صياغة الأهداف على شكل نتاجات تعلمية	٣,٠٦	١,٢٠	٣
٥-	صعوبة تخصيص الوقت المناسب لكل فعالية تعليمية	٣,٤٠	١,١٧	١

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٦) أن أكثر المشكلات حدة في مجال التخطيط وإعداد الدرس بالترتيب هي: صعوبة تخصيص الوقت المناسب لكل فعالية تعليمية، ونقص الإعداد النظري بما يؤهل الطالب المعلم لفهم الدرس، وصعوبة صياغة الأهداف على شكل نتاجات تعليمية، وصعوبة إنتاج الطالب المعلم للوسيلة التعليمية التي يحتاجها الدرس بالصورة المطلوبة، في حين أن المشكلة التي لم تتجاوز المتوسط الحسابي لها هي: صعوبة تحضير الدرس.

ثانياً: عرض نتائج المجال الثاني: المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل كما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول (٧)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (تنفيذ الدرس داخل الفصل)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	صعوبة إثراء الدرس باستخدام الأمثلة والتطبيقات وربطه بواقع التلاميذ وحياتهم العملية	٢,٨١	١,٢٨	١١*
٢-	صعوبة تصحيح الأخطاء العلمية بالكتب المدرسية	٣,٢٩	١,١٦	٤
٣-	صعوبة استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة بالمدارس	٣,٠٣	١,٢٩	٩
٤-	تدني مستوى التلاميذ بالمدارس يعوق الطلبة المعلمين عن تقديم درس جديد	٣,٩٩	١,٠٦	٢
٥-	صعوبة تحقيق أهداف الدرس كما حددها الطالب المعلم لنفسه	٣,١٥	١,١٢	٥
٦-	صعوبة المناهج وعدم مناسبتها لقدرات التلاميذ	٣,٥٢	١,٢٤	٣
٧-	صعوبة استخدام طرائق تدريس متنوعة والاعتماد على الإلقاء	٣,١١	١,٢٩	٧
٨-	صعوبة توظيف أدوات وأساليب تقويم مناسبة	٣,٠٨	١,١٦	٨
٩-	صعوبة معالجة الأخطاء اللغوية والإملائية	٢,٧٢	١,١٦	١٢*
١٠-	صعوبة إثارة دافعية الطلبة للتعلم	٢,٩١	١,٢٨	١٠*
١١-	نادراً ما ينوع الطالب المعلم في مصادر المعلومات والاقتصار على المعلومات الواردة في الكتاب	٣,١٣	١,٣٣	٦
١٢-	نقص الأجهزة والوسائل التعليمية	٤,١٥	٠,٩٨	١

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٧) أن أكثر المشكلات حدة في مجال تنفيذ الدرس داخل الفصل بالترتيب هي: نقص الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وتدني مستوى التلاميذ بالمدارس يعوق الطلبة المعلمين عن تقديم درس جيد، وصعوبة المناهج وعدم مناسبتها لقدرات التلاميذ، وصعوبة تصحيح الأخطاء العلمية بالكتب المدرسية، وصعوبة تحقيق أهداف الدرس كما حددها الطالب المعلم لنفسه، وندرة تنويع الطالب المعلم في مصادر المعلومات والاقتصار

على المعلومات الواردة في الكتاب، وصعوبة استخدام طرائق تدريس متنوعة والاعتماد على الإلقاء، وصعوبة توظيف أدوات وأساليب تقويم مناسبة، وصعوبة استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المتوفرة في المدارس. في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: صعوبة معالجة الأخطاء اللغوية والإملائية، وصعوبة إثراء الدرس باستخدام الأمثلة والتطبيقات وربطه بواقع التلاميذ وحياتهم العملية، وصعوبة إثارة دافعية الطلبة للتعلم.

ثالثاً: عرض نتائج المجال الثالث: المشكلات المتعلقة بإدارة الصف. كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (إدارة الصف)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل	٤,١٨	١,٠٢	١
٢-	الشعور بالرهبة عند مواجهة التلاميذ	٢,٧٥	١,٢٥	٥*
٣-	صعوبة حفظ النظام في الفصل	٢,٦٥	١,٢٢	٦*
٤-	صعوبة تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس	٢,٩٤	١,١٨	٤*
٥-	صعوبة تهيئة بيئة صفية مناسبة تثير اهتمام التلاميذ	٢,٩٨	١,٢١	٣*
٦-	صعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة	٣,٥٠	١,٣٠	٢

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٨) أن أكثر المشكلات حدة في مجال إدارة الصف بالترتيب هي: صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل، وصعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة. في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: صعوبة حفظ النظام في الفصل، والشعور بالرهبة عند مواجهة التلاميذ، وصعوبة تنظيم الوقت والاستفادة الكاملة منه لتقديم أنشطة الدرس، وصعوبة تهيئة بيئة صفية مناسبة تثير اهتمام التلاميذ.

رابعاً: عرض نتائج المجال الرابع: المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات، كما هو مبين في الجدول (٩).

الجدول (٩)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (توفير الامكانات)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	قلة أعداد ما يتوفر من المصادر والمراجع	٣,٩٣	٠,٩٥	١
٢-	نادراً ما يوفر أماكن للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة	٣,٣٨	١,٣٦	٣
٣-	تغيير الجدول المدرسي بصورة مستمرة	٢,٧٧	١,٣٢	٦*
٤-	صعوبة الانتقال من والى المدرسة التي يتم فيها التدريب	٢,٥٩	١,٢٨	٧*
٥-	فترة التدريب بالمدارس غير كافية	٣,٣٧	١,٣٥	٤
٦-	مواعيد التدريب بالمدارس غير مناسبة	٣,١٦	١,٢٩	٥
٧-	التأثير السلبي للانقطاع عن الدراسة على تحصيل الطلبة في المواد النظرية	٣,٨٠	١,١٣	٢

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (٩) أن أكثر المشكلات حدة في مجال توفير الامكانات بالترتيب هي: قلة إعداد ما يتوفر من المصادر والمراجع، والتأثير السلبي للانقطاع عن الدراسة على تحصيل الطلبة المعلمين في المواد النظرية، والندرة في توفير أماكن للطلبة المعلمين في المدارس المتعاونة، وعدم كفاية فترة التدريب بالمدارس، وعدم مناسبة مواعيد التدريب بالمدارس. في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: صعوبة الانتقال من والى المدرسة التي يتم فيها التدريب، وتغيير الجدول المدرسي بصورة مستمرة.

خامساً: عرض نتائج المجال الخامس: المشكلات المتعلقة بالإشراف والتوجيه، كما هو مبين في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات مجال (الإشراف والتوجيه)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	يتبع المشرف أسلوباً غير تربوي في النقد	٢,٨٠	١,٣٦	١٧*
٢-	التغذية الراجعة التي يقدمها المشرف للطالب المعلم غير كافية	٣,١١	١,٣٠	١٠
٣-	تركيز النقد على مساوئ الدرس وتجاهل إيجابياته	٣,١٨	١,٣٣	٩
٤-	نادراً ما يقدم المشرف استراتيجيات بديلة للطالب المعلم	٣,٢٨	١,١٩	٥
٥-	يُهمل المشرف الجوانب النفسية للطالب المعلم	٣,٢٣	١,٣٦	٦
٦-	تركيز المشرف التوجيه على الجانب التربوي دون الجانب الأكاديمي	٣,٣٠	١,٢٣	٤
٧-	قلما يوضح المشرف الأخطاء التي يقع فيها الطالب المعلم أثناء وجوده في المدرسة	٢,٨٩	١,٣٠	١٥*
٨-	تركيز المشرف التوجيه على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي	٢,٧٩	١,١٨	١٨*
٩-	قلما يطلع المشرف على دفاتر التحضير (الخطة اليومية)	٢,٨٤	١,٣٤	١٦*
١٠-	نادراً ما يعزز المشرف الطالب المعلم على نجاحاته وايجابياته	٣,٠٥	١,٣٥	١١
١١-	نادراً ما يتقبل وجهات نظر الطالب المعلم	٢,٩٨	١,٢٩	١٤*
١٢-	قلما يجتمع مع الطالب المعلم بعد الموقف الصفي لتوضيح المطلوب منه	٣,١٩	١,٣٤	٨
١٣-	نادراً ما يلتزم المشرف بدخول الحصة من بدايتها وبالتالي عدم قدرته على الحكم الصحيح على أداء الطالب المعلم	٢,٧٧	١,٣٨	١٩*
١٤-	تركيز المشرف على الأمور السطحية غير الجوهرية والتي لا تسهم بتطوير أداء الطالب المعلم	٢,٧١	١,٢٦	٢٠*
١٥-	نقد المشرف الطالب المعلم أمام التلاميذ أثناء تقديم الدرس	٢,٢١	١,٣٣	٢١*
١٦-	قلما يتعاون المشرف مع الطالب المعلم في حل مشكلاته الفردية	٣,٠٤	١,٣٠	١٢
١٧-	تأثر المشرف في تقويم الطالب بفكرته المسبقة عن الطالب داخل المنطقة التعليمية	٣,٠٣	١,٢١	١٣

١٨-	معرفة الطالب المعلم بالأسس التي يقوم بها من المشرف قليلة	٣,٤٦	١,١٧	٢
١٩-	عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة فقط	٣,٨٥	١,١٨	١
٢٠-	قلما يتفق المشرف مع الطالب المعلم على إجراءات عملية واضحة ومحددة	٣,٤٠	١,٢١	٣
٢١-	تأثر المشرف في تقويم الطالب المعلم بوجهة نظر مدير المدرسة أو المعلم المتعاون	٣,٢١	١,٢٨	٧

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١٠) أن أكثر المشكلات حدة في مجال الإشراف والتوجيه بالترتيب هي: عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة، وقلة معرفة الطالب المعلم بالاسس التي يتم تقويمه بها، وقلة اتفاق المشرف مع الطالب المعلم على إجراءات عملية واضحة ومحددة، وتركيز المشرف التوجيه على الجانب التربوي دون الجانب الأكاديمي، ونادراً ما يقدم المشرف استراتيجيات بديلة للطالب المعلم، وإهمال المشرف للجوانب النفسية للطالب المعلم، وتأثر المشرف في تقويم الطالب المعلم بوجهة نظر مدير المدرسة أو المعلم المتعاون، وقلما يجتمع المشرف مع الطالب المعلم بعد الموقف الصفي لتوضيح المطلوب منه، وتركيز المشرف النقد على مساوئ الدرس وتجاهل إيجابياته، وعدم كفاية التغذية الراجعة التي يقدمها المشرف للطالب المعلم، وندرة تعزيز المشرف للطالب المعلم على نجاحاته وإيجابياته، وقلة تعاون المشرف مع الطالب المعلم في حل مشكلاته الفردية، وتأثر المشرف في تقويم الطالب المعلم بفكرته المسبقة عن الطالب داخل المنطقة التعليمية.

في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة، مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي: نقد المشرف للطالب المعلم أمام التلاميذ أثناء تقديم الدرس وتركيز المشرف على الأمور السطحية غير الجوهرية والتي لا تسهم بتطوير أداء الطالب المعلم، وعدم التزام المشرف بدخول الحصة من بدايتها وبالتالي عدم قدرته على الحكم الصحيح على أداء الطالب المعلم، وتركيز المشرف التوجيه على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي، واتباع المشرف أسلوباً غير تربوي في النقد، وقلة إطلاع المشرف على دفاتر التحضير (الخطة اليومية)، وقلة إيضاح المشرف للأخطاء التي يقع فيها الطالب المعلم أثناء وجوده في المدرسة، وعدم تقبل المشرف لوجهات نظر الطالب المعلم.

سادساً : عرض نتائج المجال السادس : المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة، كما هو مبين في الجدول (١١).

الجدول (١١)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات (مجال التعاون من جانب مدير/مديرة المدرسة المتعاونة)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	لم يبذل المدير جهداً في عمل لقاء بين الطالب المعلم ومعلمي المدرسة	٢,٩٥	١,٣٩	٣*
٢-	يُعامل المدير الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة	٢,٥٧	١,٣٢	٥*
٣-	ثقته بقدرات الطالب المعلم قليلة	٣,٠٢	١,٣١	٢
٤-	نادراً ما يتعاون مع الطالب المعلم	٢,٧٩	١,٣٢	٤*
٥-	قلما يتابع حضور الطالب المعلم وغيابه	٢,٤١	١,٢٤	٨*
٦-	قلما يتابع الطالب المعلم داخل الفصل الدراسي	٣,٠٤	١,٣٥	١
٧-	يصعب على الطالب المعلم التعاون مع المدير	٢,٥٤	١,٢٧	٧*
٨-	لا يرحب مدير المدرسة باتصال الطالب المعلم بتلاميذه خارج الفصل	٢,٣٤	١,٢٨	٩*
٩-	انتشار الفوضى بين التلاميذ داخل المدرسة لسوء الإدارة	٢,٥٤	١,٣٢	٦*

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١١) أن أكثر المشكلات حدة في مجال التعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة بالترتيب هي : قلة متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم داخل الفصل الدراسي، قلة ثقة مدير المدرسة بقدرات الطالب المعلم.

في حين أن المشكلات التي يقل متوسطها الحسابي عن (٣) والتي تعتبر أقل حدة، مرتبة من الأقل حدة إلى الأكثر حدة هي : عدم ترحيب مدير المدرسة باتصال الطالب المعلم بتلاميذه خارج الفصل، وقلة متابعة مدير المدرسة حضور الطالب المعلم وغيابه، وصعوبة تعاون الطالب المعلم مع مدير المدرسة، وانتشار الفوضى بين التلاميذ داخل المدرسة لسوء الإدارة، ومعاملة المدير الطالب المعلم كأنه طالب من طلاب المدرسة، وعدم تعاون مدير المدرسة مع الطالب المعلم، وعدم بذل المدير جهداً في عمل لقاء بين الطالب المعلم ومعلمي المدرسة.

سابعاً : عرض نتائج المجال السابع : المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون، كما هو مبين في الجدول (١٢)

الجدول (١٢)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية المشكلة لكل فقرة من فقرات (التعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	متابعة المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم قليلة ويكتفي بالإشراف الشكلي	٢,٨٧	١,٤١	١*
٢-	قدرة المعلم المتعاون على التوجيه التربوي غير كافية	٢,٨٢	١,٣١	٢*
٣-	المعلم المتعاون غير متمكن علمياً وتربوياً	٢,٣٧	١,١٨	٦*
٤-	ثقته في قدرات الطالب المعلم العلمية والتربوية قليلة	٢,٧٩	١,٣٠	٣*
٥-	يبخل في إعطاء خبراته التربوية للطالب المعلم	٢,٣٦	١,٣٢	٧*
٦-	يحاول باستمرار التقليل من قدرات الطالب المعلم	٢,٤٦	١,٣٦	٥*
٧-	قلما يحاول الجلوس مع الطالب المعلم وإفادته بالأساليب العلمية والتربوية المناسبة	٢,٥٤	١,٣٨	٤*

* الفقرات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول (١٢) أن متوسط جميع فقرات المجال أقل من (٣) والتي يمكن اعتبارها من المشكلات الأقل حدة، وأقلها حدة هي الفقرة رقم (٥) والتي نصها " أن يبخل المعلم المتعاون في إعطاء خبراته التربوية للطالب المعلم، وأكثرها حدة الفقرة رقم (١) والتي نصها " متابعة المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم قليلة ويكتفي بالإشراف الشكلي " .

ثامناً: عرض النتائج المتعلقة بمشكلات مجالات الدراسة السبعة كما هو مبين في الجدول (١٣).

الجدول (١٣)

يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لأهمية مشكلات كل مجال من مجالات الدراسة السبع.

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي ن=٤٣٨	الانحراف المعياري	الرتبة
١-	المشكلات المتعلقة بتخطيط الدرس وإعداده	٣,٠٨	٠,٨١	٤
٢-	المشكلات المتعلقة بتنفيذ الدرس داخل الفصل	٣,٢٤	٠,٦٢	٢
٣-	المشكلات المتعلقة بادارة الصف	٣,١٧	٠,٧٨	٣
٤-	المشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات	٣,٢٩	٠,٦٨	١
٥-	المشكلات المتعلقة بالاشراف والتوجيه	٣,٠٦	٠,٧٤	٥
٦-	المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة	٢,٦٩	٠,٩٣	٦*
٧-	المشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون	٢,٦٠	١,٠٣	٧*
	جميع المجالات	٣,٠٣	٠,٥٦	

* المجالات التي متوسطها الحسابي أقل من (٣)

يتبين من الجدول(١٢) أن المجال الرابع والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بتوفير الامكانات أكثر المجالات حدة يليه المجال الثاني والمتعلق بتنفيذ الدرس داخل الفصل، ويليه المجال الثالث والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بإدارة الصف، ثم يليه المجال الخامس والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بالإشراف والتوجيه.

أما المجالات المتعلقة بالمشكلات الأقل حدة، فالمجال السابع والمتعلق بالمشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون أقل المجالات السبعة حدة يليه المجال السادس المتعلق بالمشكلات المتعلقة بالتعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاونة.

تاسعاً: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى لجنس الطالب المعلم.

لفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول (١٤) تبين ذلك.

الجدول (١٤)

يبين نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مشكلات التربية العملية تبعاً لمتغير جنس الطالب المعلم

البعد	ذكر (ن =٦٦)		أنثى (ن =٣٧٢)		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
استجابات الطلبة المعلمين حول مشكلات التربية العملية	٢,٩٨٦٠	٠,٥٤٦٤١	٣,٠٤٣٦	٠,٥٧١١٣	-٠,٧٦٠	٠,٤٤٨

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٤) أن الفروق لم تكن دالة إحصائياً بين الطلبة المعلمين والطالبات. إذ بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٤٤٨).

عاشراً: النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى تخصص الطالب المعلم.

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدولين (١٥، ١٦) حيث يبين الجدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (١٦) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي.

الجدول (١٥)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير التخصص.

البعد	تربية ابتدائية (ن=١٩٠)		لغة عربية (ن=٥٨)		لغة إنجليزية (ن=٤٦)		رياضيات (ن=٣٥)		علوم (ن=٣٥)		اجتماعيات (ن=٣٦)		تربية إسلامية (ن=٣٨)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
استجابات الطلبة المعلمين على فقرات الاستبانة	٣,١٥٤٨	٠,٥٦٢٤٧	٣,٠٥٩٧	٠,٥٦٠٠٩	٢,٨٤٨٥	٠,٦٢٧٣٤	٢,٩١٠٤	٠,٤٩٧٧٥	٢,٩٢٤٩	٠,٤٣١٣٩	٢,٩٩١٧	٠,٥٩٧٧٩	٢,٨٧٩٨	٠,٥٦١١٨

الجدول (١٦)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	بين المجموعات	٦,٣١٤	٦	١,٠٥٢	٣,٣٧٧	٠,٠٠٣*
	داخل المجموعات	١٣٤,٢٩٥	٤٣١	٠,٣١٢		
	المجموع	١٤٠,٦٠٩	٤٣٧			

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لتخصص الطالب المعلم وللتعرف لصالح من تعود الفروق، استخدم الباحث اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية والجدول (١٧) يبين ذلك.

الجدول (١٧)

نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لمتغير التخصص

التخصص	تربية ابتدائية	لغة عربية	لغة انجليزية	رياضيات	علوم	اجتماعيات	تربية إسلامية
التربية الابتدائية		٠,٢١٥٥	٠,٥١٥٨*	٠,٤٠١٣*	٠,٤٧٥٣*	٠,٣٣١١*	٠,٢٩١٦*
اللغة العربية			٠,٢٨٣٢*	٠,٢٥٩٥*	٠,٢٤٩٧	٠,٢٦١٠*	٠,٢٧١٤*
اللغة الانجليزية				٠,٠٩٢٢*	٠,٠٩٩٨	٠,٠٢٠٠	٠,٢١٨٥
الرياضيات					٠,٠٣٥٧	٠,٠٢٣٣	٠,١٥٧٢
العلوم						٠,٠٧٦٤	٠,١٩٦٨
الاجتماعيات							٠,١٢٠٤
التربية الاسلامية							

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التخصصات الآتية :

(بين التربية الابتدائية وبين تخصصات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والاجتماعيات والتربية الإسلامية) ولصالح التربية الابتدائية .

(بين اللغة العربية وبين تخصصات اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم والاجتماعيات والتربية الإسلامية) ولصالح اللغة العربية .

احد عشر : النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها :

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى المنطقة التعليمية .

ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدولين (١٨ ، ١٩) حيث يبين الجدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (١٩) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي .

الجدول (١٨)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

البعد	نابلس (ن =١٢٠)		جنين (ن =١١٣)		طولكرم (ن =٩٦)		قلقيلية (ن =٥٩)		سلفيت (ن =٥٠)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	٣,١١٠٧	٠,٥٥٧٩٢	٣,٠٧٣٤	٠,٥٩٤٦٤	٣,٠٧٢٦	٠,٥٨٣٣٠	٢,٩٠٠٣	٠,٥٠٤٥١	٢,٨٥٢٢	٠,٥١٨٠٢

الجدول (١٩)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المنطقة التعليمية

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	بين المجموعات	٣,٧٣٠	٤	٠,٩٣٣	٢,٩٥٠	٠,٠٢٠*
	داخل المجموعات	١٣٦,٨٧٩	٤٣٣	٠,٣١٦		
	المجموع	١٤٠,٦٠٩	٤٣٧			

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة احصائيا تعزى للمنطقة التعليمية وللتعرف لصالح من تعود الفروق، استخدم الباحث اختبار (L . S . D) للمقارنات البعدية والجدول (٢٠) يبين ذلك.

الجدول (٢٠)

يبين نتائج اختبار L.S.D للمقارنات البعدية لمتغير المنطقة التعليمية

المنطقة التعليمية	نابلس	جنين	طولكرم	قلقلية	سلفيت
نابلس		٠,٣٣٣٣*	٠,٢٢١٧*	٠,٣٤٥٧*	٠,٣٤١٠*
جنين			٠,١٧٣٤	٠,٠٤٨٠*	٠,٠٥١٩
طولكرم				٠,١٤٢٣٦	٠,١٥٣٨٥
قلقيلية					٠,١٩٦٤٥
سلفيت					

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المناطق التعليمية الآتية :
(بين منطقة نابلس التعليمية وبقية المناطق التعليمية الأخرى) ولصالح منطقة نابلس .

اثنا عشر : النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها :
لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى للمعدل التراكمي للطالب المعلم .
ولفحص هذه الفرضية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدولين (٢١ و ٢٢) حيث يبين الجدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول (٢٢) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي .

الجدول (٢١)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

البعد	أقل من ٦٥ (ن = ٢٣)		من ٦٥-٧٥ (ن = ٢٦١)		أكثر من ٧٥ (ن = ١٥٤)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	٣,١٦٤٢	٠,٤٧٥٤٠	٣,٠٦١٩	٠,٥٦٢٧٢	٢,٩٦٩٨	٠,٥٨٣٤٢

الجدول (٢٢)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

المجال	مصدر التباين	مجموع مربعات الانحراف	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
استجابات الطلبة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة	بين المجموعات	١,٢٢٩	٢	٠,٦١٤	١,٩١٧	٠,١٤٨
	داخل المجموعات	١٣٩,٣٨١	٤٣٥	٠,٣٢٠		
	المجموع	١٤٠,٦٠٩	٤٣٧			

* دال احصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بالنسبة للمعدل التراكمي في استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية .

مناقشة النتائج:

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة والذي نصه: ما مشكلات الجانب العملي لمقرر التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر مجالات المشكلات حدة من بين مجالات الاستبانة التي تواجه الطلبة المعلمين هو مجال (توفير الامكانات) وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (٩) يتضح أن من أهم المشكلات من وجهة نظر الطلبة المعلمين هي قلة أعداد ما يتوفر من المصادر والمراجع، والتأثير السلبي للانقطاع عن الدراسة على تحصيل الطلبة في المواد النظرية، ولعل السبب في ذلك يعود إلى عدم توفر الوقت الكافي للطلبة أثناء فترة التدريب لمراجعة مكتبات المناطق التعليمية، إضافة لعدم توفر المراجع الكافية سواء في مكتبات المدارس التي يتدربون فيها أو في مكتبات المناطق التعليمية، وذلك لأن الطلبة يداومون في مدارس التدريب من بداية اليوم الدراسي وحتى نهايته لمدة أربعة أسابيع متتالية، وهذا قد يؤثر سلباً على تحصيل الطلبة المعلمين في المقررات النظرية التي سجلوها في الفصل الدراسي الذي يتدربون فيه في المدارس وذلك لانقطاعهم عن حضور اللقاءات التي تعقد في المراكز والمناطق التعليمية.

وبالرغم من أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة، وان كانت متقاربة من حيث الشدة، الا أن الفقرات الأقل حدة الخاصة بصعوبة الانتقال من والى المدرسة التي يتدرب فيها وتغيير الجدول المدرسي بصورة مستمرة كانت أقلها حدة، ولعل السبب في ذلك يعود لظروف الانتفاضة مما حتم على المشرفين مراعاة أن تكون مدارس التدريب بالقرب من أماكن سكن الطلبة، أما بالنسبة لتغيير الجدول المدرسي فعلى ما يبدو أن الطلبة عندما التحقوا بمدارس التدريب كان الجدول قريباً من الثبات لأن الطلبة التحقوا بعد مرور حوالي (١٠) أسابيع من بداية دوام المدارس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (ابو عبيد ١٩٩٦) و(السويدي ١٩٩٢).

أما المجال الثاني الذي يلي المجال الأول من حيث حدة المشكلات فهو مجال تنفيذ الدرس داخل الفصل وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (٧) يتضح أن من أهم المشكلات من وجهة نظر الطلبة هي: نقص الأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة، وتدني مستوى التلاميذ بالمدارس، وصعوبة المناهج وعدم مناسبتها لقدرات التلاميذ، ولعل السبب

في ذلك يعود إلى المناهج الفلسطينية التي طبقت حديثاً في المدارس، ولم يدرب بعض المعلمين عليها أو لم يكتمل تدريب البعض الآخر، كما أنه لم يكتمل تزويد المدارس بالأجهزة والوسائل التعليمية التي تغطي المناهج بشكل كامل، كما أن الامكانات المادية القليلة في معظم المدارس لم تمكنها من شراء الأجهزة والوسائل بشكل يوفر الاحتياجات اللازمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Anciet، ١٩٨٧) و (ابو عبيد ١٩٩٦) و (يسى ١٩٨٠) كما يلاحظ من الجدول (٧) أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة وكانت متقاربة من حيث الشدة.

أما مجال إدارة الصف فقد جاء في المرتبة الثالثة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطالب المعلم أثناء فترة التدريب وقد كان المتوسط الحسابي (٣,١٧١٣١) لهذا المجال وهو قريب من المجالين السابقين وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (٨) يتضح أن من أهم المشكلات من وجهة نظر الطلبة هي صعوبة التعامل مع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل، وصعوبة التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولعل السبب في ذلك يعود إلى قصور في المقررات النظرية التي لم تعالج مثل هذه الموضوعات لا سيما أن معظم الفصول في المدارس الفلسطينية يزيد عدد التلاميذ فيها عن (٤٠) تلميذاً، كما أن مقرر التربية العملية في الجانب النظري منه لم يتطرق لهذه الموضوعات.

وعلى الرغم من أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة، الا أن بقية فقرات هذا المجال جاءت أقل حدة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (المخلافي ٢٠٠٥) و (Slaugher، ١٩٨٨).

أما بالنسبة لمجال تخطيط الدرس وإعداده فقد جاء في المرتبة الرابعة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطلبة، وبمراجعة فقرات هذا المجال في الجدول (٦) نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (صعوبة تخصيص الوقت المناسب لكل فعالية تعليمية)، إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣,٤٠٦٤) من أصل (٥) يليها الفقرة (نقص الإعداد النظري بما يؤهل الطالب المعلم لفهم الدرس) ولعل السبب يعود إلى تركيز المقررات التي يدرسها الطالب خلال فترة الإعداد على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (Guyton & Meintyre١٩٩٠) و (Stahler، ١٩٩٦).

أما مجال الإشراف والتوجيه فقد جاء في المرتبة الخامسة من حيث حدة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، وقد كان المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لهذا المجال قريباً من المجالات الأربعة السابقة، وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (١٠) نجد

أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (عدم تمكن المشرف من الحكم على أداء الطالب المعلم من خلال ملاحظته لحصة واحدة فقط) يليها الفقرة (عدم معرفة الطالب المعلم بالأسس التي يقوم بها من قبل المشرف). وعلى الرغم من أن معظم فقرات هذا المجال أشارت إلى وجود مشكلات لدى الطلبة وان كانت متقاربة من حيث الشدة الا أن الفقرة الخاصة (بتركيز المشرف التوجيه على الجانب الأكاديمي دون الجانب التربوي) كانت أقل الفقرات حدة ولعل السبب يعود إلى أن معظم المشرفين الذين يشرفون على التربية العملية من تخصصات تربوية، كما أن ظهور مشكلات في هذا المجال يعود إلى زيادة الأعباء الملقاه على المشرفين، وعدم توفر الكفاءة اللازمة عند بعض المشرفين سواء في مجال اعدادهم أو عدم تدريبهم للقيام بالمهام الملقاة على عاتقهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (السويدي، ١٩٩٢) و (البابطين، ١٩٩٥) و (ابو عبيد، ١٩٩٦) و (Slick، ١٩٩٥).

أما مجال التعاون من جانب مدير/ مديرة المدرسة المتعاون فقد جاء في المرتبة السادسة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطلبة المعلمين، وبمراجعة المشكلات الواردة في هذا المجال في الجدول (١١) نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (قلما يتابع الطالب المعلم داخل الفصل الدراسي) إذ بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٤١١) وانحرافها المعياري (١,٣٥٢٣٩) يليها الفقرة (ثقته بقدرات الطالب المعلم قليلة) وقد بلغ متوسطها الحسابي (٣,٠٢٩٧) وانحرافها المعياري (١,٣١٠٥٩). أما بقية فقرات المجال فكان متوسطها الحسابي أقل من (٣)، وكما يلاحظ من الجدول أن حدة مشكلات هذا المجال أقل من بقية المجالات السابقة، وأن هذه النتائج تشير إلى أنه من المهم على المسؤولين عن التربية العملية بالمناطق التعليمية أن يبذلوا جهداً كبيراً لتوعية مديري المدارس ومديراتها بأهمية تعاونهم مع الطلبة المعلمين لأنه شرط مهم من شروط تحقيق التربية العملية لأهدافها، وقد يكون عن طريق عقد الاجتماعات الدورية بين هؤلاء المسؤولين وبين مديري المدارس ومديراتها داخل المناطق التعليمية أو من خلال الزيارات التي يقوم بها المسؤولون إلى المدارس، ولعل السبب في ظهور هذه المشكلات في هذا المجال يعود لعدم عقد اجتماعات دورية بين المسؤولين عن التربية العملية مع مديري المدارس ومديراتها وعدم قيام المسؤولين بزيارة المدارس التي يتم فيها التدريب وعدم تعريف مديري المدارس ومديراتها بأهداف التربية العملية في عملية إعداد الطلبة المعلمين. واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wenzel، ١٩٩٣)، ويعزى هذا الاختلاف إلى أن الدراسة الحالية كانت من وجهة نظر الطلبة المعلمين في حين أن دراسة Wenzel أخذت مَنحى آخر هو دور مدير المدرسة المتعاونة في مساعدة الطالب المعلم أثناء فترة التربية العملية، وهناك

فارق كبير بين أن يعي مدير المدرسة دوره وأن يوظف ما يعيه في الواقع.

أما بالنسبة لمجال التعاون من جانب المعلم (المعلمة) المتعاون فقد جاء في المرتبة الأخيرة من حيث حدة المشكلات التي قد تواجه الطلبة المعلمين. وبمراجعة فقرات هذا المجال في الجدول (١٢) نجد أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (متابعة المعلم المتعاون أداء الطالب المعلم قليلة ويكتفي بالإشراف الشكلي) إذ أن الطلبة في حاجة إلى تواصل مع المعلم المتعاون للتنسيق معه بشأن الدرس الذي سيدرس، وتوجيه إلى بعض الأمور التي يحتاجها، أما باقي الفقرات فتدل على أن حدة المشكلات ليست كبيرة، ولعل السبب في ذلك قد يعود إلى الجهد الذي يبذله المشرفون الأكاديميون لإشاعة جو من الود والتعاون بين المعلمين المتعاونين والطلبة المعلمين، وكل ذلك يسهم في أن يؤدي المعلم المتعاون دوره بنجاح. ويتفق هذا مع ما ينادي به المهتمون في هذا المجال فقد أشار (Osunde، ١٩٩٦، p٦١٢) إلى أن المعلم المتعاون يلعب دوراً فاعلاً في تطوير كفايات المعلم أثناء فترة التربية العملية، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات مثل دراسة (Guyton & Mclntyre، ١٩٩٠).

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى لجنس الطالب المعلم.

أظهرت نتائج اختبار (ت) كما ورد في الجدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تعزى لجنس الطالب المعلم، إذ بلغ متوسط استجابات الطلاب المعلمين (٢,٩٨٦٠) والانحراف المعياري (٠,٥٤٦٤١) بينما بلغ متوسط استجابات الطالبات المعلمات (٣,٠٤٣٦) والانحراف المعياري (٠,٥٧١١٣) ومستوى الدلالة (٠,٤٤٨). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هناك إجماعاً من الجنسين على أن المشكلات التي يواجهها الجنسان في الجانب العملي متشابهة ولا سيما بأن مدارس التطبيق لها الإمكانيات أنفسها والظروف أنفسها وأن المشرفين الأكاديميين الذين يشرفون على الطلاب هم أنفسهم الذين يشرفون على الطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Slaugher، ١٩٨٨) كما تتفق جزئياً مع دراسة العمايرة (٢٠٠٣).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية والتي نصها :

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى تخصص الطالب المعلم .

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما ورد في الجداول (١٥ ، ١٦ ، ١٧) أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية تعزى لتخصص الطالب المعلم ، وقد وجد هناك فرق دال إحصائياً بين تخصص التربية الابتدائية وبقية التخصصات ما عدا تخصص اللغة العربية ولصالح التربية الابتدائية ، كما وجد فرق آخر له دلالة إحصائية بين تخصص اللغة العربية وبقية التخصصات ما عدا تخصص التربية الابتدائية ، ولصالح اللغة العربية .

كما أنه لم توجد فروق بين تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية . ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن أعداد الطلبة في تخصص التربية الابتدائية واللغة العربية كبير ، وبالتالي فان الجهد الذي يبذله المشرف والمعلم المتعاون ومدير المدرسة في التوجيه والتدريب يكون موزعاً ، بعكس بقية التخصصات ذات الأعداد القليلة ، وقد يعود السبب كذلك إلى طبيعة التخصص نفسه وقدرات الطلبة في بقية التخصصات قد تكون أفضل . واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الـ زمانان ٢٠٠٤) و (العمايرة ٢٠٠٣) التي بينت عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية تعزى لتخصص الطالب ، ويمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى أن الأعداد في التخصصات المختلفة متساوية تقريباً في عينة دراسة الـ زمانان والعمايرة .

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة والتي نصها :

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى إلى المنطقة التعليمية .

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما ورد في الجداول (١٨ ، ١٩ ، ٢٠) أنه توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية تعزى إلى المناطق التعليمية ، وقد وجد هناك فرق دال إحصائياً بين منطقة نابلس وبقية المناطق التعليمية الأخرى ولصالح منطقة نابلس ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ظروف الإغلاق والحصار التي تعرضت لها نابلس في ظل انتفاضة الأقصى كان أشد من بقية المناطق مما عَوَّق وصول الطلبة وأعضاء هيئة التدريس إلى المنطقة التعليمية ، وعوق كذلك متابعة المشرفين للطلبة المتدربين في المدارس المتعاونة كما

هو الحال في بقية المناطق التعليمية واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (الزبون، ٢٠٠١).

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة والتي نصها:

لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في متوسطات استجابات الطلبة المعلمين في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية بجامعة القدس المفتوحة في محافظات شمال فلسطين تعزى للمعدل التراكمي للطالب المعلم.

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي كما ورد في الجداول (٢١، ٢٢) أنه لا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في مشكلات التربية العملية بالمناطق التعليمية تعزى للمعدل التراكمي. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المشكلات التي تواجه جميع الطلبة بغض النظر عن الجنس أو المعدل التراكمي هي المشكلات أنفسها لأن الامكانات والإعداد والإشراف والمدارس المتعاونة هي أنفسها بالنسبة للجميع وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الزمانان ٢٠٠٤).

التوصيات:

يتضح من عرض نتائج الدراسة ومناقشتها أن مقرر التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة، وعلى الرغم من الجهود المبذولة والمتواصلة بضرورة تطبيقه بشكل مناسب وتوظيفه من أجل إكساب الطلبة المعلمين الكفايات اللازمة، الا أنه بحاجة إلى مزيد من التطوير والتعديل وفي هذا الإطار يوصي الباحث بما يأتي:

١-التنسيق الفاعل مع إدارات المدارس المتعاونة، وتوفير ما يحتاجه الطلبة من أدوات ومستلزمات لتسهيل تنفيذ الأنشطة ذات الصلة.

٢-عقد لقاءات مستمرة مع المسؤولين عن برنامج التربية العملية وإدارات مدارس التدريب والمعلمين المتعاونين وبحث المشكلات التي تواجه الطلبة.

٣-عقد ندوات وورش عمل لتعريف المعلمين المتعاونين ببرنامج التربية العملية وطرق تنفيذه والمهام المنوطة بهم.

٤-وضع معايير محددة لاختيار مدرسة التطبيق والمعلمين المتعاونين.

٥-عقد لقاءات دورية من قبل المشرفين على التربية العملية مع الطلبة المعلمين للتعرف على أهم المشكلات التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها.

٦-أن يقوم المشرفون على التربية العملية بإطلاع الطلبة على نموذج التقويم الذي يقومون على أساسه ومناقشته معهم قبل ذهاب الطلبة إلى المدارس المتعاونة.

٧-تطوير المقررات الدراسية النظرية وتضمينها حالات تطبيقية.

٨-عقد دورات تدريبية وندوات للمشرفين على التربية العملية لتعريفهم بأهداف الإشراف التربوي الحديث وأساليبه ومبادئه والنهوض بمستواهم المهني.

المراجع العربية:

١-ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٩)، "تقويم التربية العملية في كلية المعلمين بجامعة الموصل من منظور الطلبة المعلمين والمشرفين ومدراء المدارس"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٦)، ص. ص ١٤٧-٢٠٢.

٢-اسماعيل، حسين أحمد (١٩٩٠) اتجاهات جديدة في بناء مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ص. ص ٤٩-٥٠.

٣-البابطين، عبد الرحمن بن عبد الوهاب(١٩٩٥)، المشكلات الإدارية التي تواجه طلاب التربية الميدانية في كلية التربية، مجلة التربية، جامعة الملك سعود، السنة الخامسة، العدد الثاني عشر، ص. ص ٦٠-٨٢.

٤-بشر، يحيى منصور (٢٠٠٥)، رؤية تربوية مقترحة لتطوير تخصصات إعداد وتأهيل المعلمين بكلية التربية في جامعة اب، مجلة الباحث الجامعي، العدد ٨، ص. ص ٩٣-١٢٦.

٥-ابو جابر، ماجد، وبعاره، حسين (١٩٩٩)، التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية، ط١، الاردن، دار الضياء.

٦-الجسار والتمار(٢٠٠٤)، واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد (٥)، ص. ص ٦٥-١٠٢.

٧-الخميس، نداء عبد الرازق (٢٠٠٤)، دراسة تقويمية لأداء المشرف الخارجي في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت، المجلة التربوية، مجلس النشر الجامعي، جامعة الكويت، المجلد (١٨)، العدد (٧٠)، ص ص ١٦٠-١٩٦.

٨-دمعه، مجيد ابراهيم (١٩٨٧)، التطبيق العملي أو التربية العملية في التدريس، حولية كلية التربية، العدد الخامس، ص. ص ١١٠-١٣٠.

٩- ذياب، سهيل رزق (٢٠٠١)، أهمية أدوار مشرف التربية العملية ومدى ممارسته لهذه الأدوار، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد السادس، ص. ص ١٤٤-١٨٠.

١٠- الزبون، ابتسام سلامة (٢٠٠١)، مدى معرفة طلبة التربية العملية في جامعتي اليرموك وآل البيت الكفايات القرائية وحاجتهم للتدرب عليها، رسالة ماجستير غير منشورة،

جامعة آل البيت، المفرق: الاردن.

١١- الزمانان، ابراهيم صالح علي (٢٠٠٤)، الصعوبات التي تواجه طلاب برنامج التربية العملية في كلية المعلمين بمنطقة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الاردن.

١٢- زيتون، عايش محمود (١٩٩٦) أساليب تدريس العلوم، ط٢، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص ٢٢١.

١٣- ابو زينة، فريد وابو لبده عبد الله (١٩٩٥)، تطوير برامج إعداد المعلمين لمدارس الغد، وقائع المؤتمر التربوي العربي، "تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين"، كلية العلوم التربوية-الجامعة الاردنية ومكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية (٢-٥ اكتوبر ١٩٩٥) عمان، ص.ص ١١٠-١١٨.

١٤- السويدي، ضحى علي (١٩٩٢)، دور مشرف التربية: دراسة مقارنة لمدركات المشرفين والطلاب المعلمين حول هذا الدور، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد الرابع والعشرون، ص.ص ٣٠-٦١.

١٥- شبارة، احمد مختار، (١٩٩٣)، تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الاتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط (دراسة مرجعية المحك لبرنامج التربية العملية)، التربية المعاصرة، العدد (٢٧)، ص.ص ١٩٧-٢٤٤.

١٦- عبد الحميد، كامل، والحياني، عاصم محمود (١٩٨٨)، تقويم التطبيق في معهد المعلمين بمحافظة نينوى، المجلة التربوية، المجلد (٥)، العدد (١٦)، ص.ص ٣٢-٥٠.

١٧- عبيد، احمد حسين (١٩٧٠)، من فلسفة التعليم الجامعي وتنظيمه، عرض مقارن، مجلة الجامعة المستنصرية، العدد الأول، بغداد: العراق، ص.ص ٢٥-٤٦.

١٨- ابو عبيد، انمار (١٩٩٦)، المشكلات المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية، دراسات، المجلد (٢٣)، العدد (٢)، ص.ص ٣٩٧-٤٠٦.

١٩- العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٣)، مشكلات التربية العملية كما يراها طلبة الفصل الثامن في كلية العلوم التربوية الجامعية / الاونروا، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الرابع، ص.ص ١٥٩-١٩٤.

٢٠- عيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٤)، تطوير التعليم الجامعي العربي، دراسة ميدانية،

بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
٢١- غوني، منصور أحمد (١٩٩٠) العوامل المرتبطة بأداء التربية العملية لدى طلاب وطالبات كلية التربية (دراسة مسحية وصفية)، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، العلوم التربوية، مجلد(٣)، ص. ص ٢٠٩-٢٣٦ .
٢٢- الفرا، عبد الله عمر (١٩٩٣)، أهم المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية بكلية التربية، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٣)، العدد (٨)، ص. ص ١٤٨-١٧١ .
٢٣- محمد، نادية عبد العظيم (١٩٩٠)، دراسة تحليلية لمشكلات التربية العملية بكليات البنات بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات تربوية، المجلد (٦)، الجزء (٣٠)، ص. ص ١٦٥-٢٢٣ .
٢٤- المخلافي، محمد عبده (٢٠٠٥)، برنامج مقترح لتطوير التربية العملية في كلية التربية بجامعة اب، مجلة الباحث الجامعي، العدد (٨)، ص. ص ١٣٣-١٥٢ .
٢٥- مسمار، بسام عبد الله (٢٠٠٢)، دراسة تحليلية لدور معلم التربية الرياضية المتعاون في تسهيل مهمات الطلبة المعلمين بمدارس التطبيق في دولة قطر، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة قطر، العدد (١)، ص. ص ١٧-٤٤ .
٢٦- النهار، تيسير والربايعة، محمد (١٩٩٢)، كفاية المعلم في المدارس الاردنية وعلاقته بجنسه ومؤهله وخبرته والمرحلة التي يدرس فيها، مجلة مؤته للبحوث والدراسات، المجلد السابع، العدد الثالث، ص. ص ٤١-٦٨ .
٢٧- يسى، سعد، وآخرون (١٩٨٠)، دراسة تحليلية لمشكلات التطبيقات التدريسية في كلية التربية بجامعة بغداد، مجلة الاستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، المجلد (١)، العدد (٣)، ص. ص ٤٣-٦٢ .

المراجع الأجنبية:

1-Acheson, K& Gall, M. (1992) Techniques in the clinical supervision of Teachers: pre-service and in-service Application, (3rded) Newyork: Longman.

2-Anciet, M. (1982) An Examination of the structure and organization of teaching practice in primary teachers training colleges in the people Rebublic of the Congo. African studies in Curriculum Development and Evaluation, (59), ED. 272472.

3-Andersson. N(2000) "participatory approaches to teacher training" Journal of Research In science Teaching. Vo.(11), N.(2), P.P 144-166.

4-Borko, Hilda and Vicky may field (1995) "The role of the Cooperating teacher and university supervisor in learning to teach". Teaching and Teacher Education, vol.11, No. 5, P.P501-520.

5-Cruickshand, D.R., and Armaline, W.D. (1986), Field Experiences in Teacher Education: Consideration and Recommendations, Teacher Education, Vol.36, No. 3, P.P 54-62 .

6-Cruickshand, D.R. (1984), Models for the preparation of America's Teachers, Bloomington, In: Phi Delta Kappa Educational Foundation, Vol.31, No.7, P.P 28-40.

7-Edwards. M.(1993). What is wrong with the practicum: Some Reflections South Pacific. Journal of Teacher Education, vol.21, No. 1, P.P33-43.

8-Evans, E.D., and Tribble, M. (1986), perceived teaching problems, self-Efficacy, and commitment to teaching Among preservice Teachers, The Journal Educational Research, vol.(80), No(2), P.P 62-81.

9-Grooms, V. (1993) The Roles and Relationships of the cooperative Teachers, the Recurring Themes of the student Teaching Internship in physical Education Dissertation Abstract International, P.3472.

10- Guyton, E. & Mcintyre, J. (1990) student Teaching and school Experience. In W.R. Houston, Handbook of Research on Teacher Education, Newyork: Macmillan Publishing Company, P.P 514-534.

11- Marrill, E.C.J, and schachan, B.J. (1973) Professional Student Teaching Programs, Danville, Illinois, Interstate printer of publishers, Inc.

12- Mary, S. etal. (1997) Mentor or Tormentor: The Role the Cooperating Teacher in student Teacher Success or failure, Action of Teacher Education, vol.18, No.4, P.P 23-35.

13- Melink, S.(1993) "Cooperating Teachers: Do They See in the Classroom" Eric-ED 307724.

14- Oliva, P.(1993). Supervision for Today's School, 4th.ed, Newyork: Longman.

15- Osunde, E.O. (1996) The Effect of Student Teachers of the Teaching Behaviors of cooperating Teachers, Teacher Education, Vol.16, No.4, P.P 612-619.

16- Rozario, V., & Wong, A study of Practicum – Related Stresses in A sample of first year student Teachers in Singapore. Asia- Pacific, Journal of Teacher Education and Development, Vol.1, No.1, P.P 39 – 52.

17- Saphier, J. (1993) " How to Make Supervision and Evaluation really work: supervision and evaluation in the context of strengthening school culture" MA: Research for Better Teaching.

18- Slaugher, S,F. (1988) Experienced new Teachers: Where & What support do they need. (EDD. Dissertation university of Maryland, DAI, P.P 498.

19- Slick, S. (1995) Living in Two Worlds! The university supervisor's Role in the student Teaching Experience. Dissertation Abstract International, P.1321.

20- Stahler, T.M. (1996) "Middle Level Teaching Development on attitude" ER/SN. ED. 398218.

21- Waite, W. (2001) student Teaching: Becoming a Reflective Teacher. College of Education – office of field Experiences, Boise sate university.[on line]: Available: htt:// education. boise state.edu / field Exp/ SecEd1. htm.

22- Wenzel, E. (1993) The Role of the Middle and Elementary school principals in the student Teaching Programmes. Dissertation Abstract International, P.3179.

23- Wise, A. & Leibbrand, J. (2001) standards in the New Millennium: Where We Are, Where We're Headed. Journal of Teacher Education, Vol. 52, No. 3, P.P 244 – 255.

24- Zimpher, N.& devoss, G., Nott, D. (1980) A closer Look at university student Teacher supervision, Journal of Teacher Education, Vo.(31), No.(4), P.P 11- 15.

المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية المتدربين أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة

د. "محمد خميس" حسين أبو نمرة*

د. بسام عمر غانم**

* أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك / كلية العلوم التربوية / عمان - الأردن.

** أستاذ أصول التربية المساعد / كلية العلوم التربوية / عمان - الأردن.

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء فترة التطبيق العملي، كما حاولت معرفة ما إذا كانت هناك فروق في وجهات نظر الأطراف المتعاونة وفقاً لمتغيرات الجنس، والوظيفة، ومكان العمل. تكونت عينة الدراسة من (٨٨) من المتعاونين مع البرنامج، منهم (١٣) مشرفاً ومشرفة تربوية، و (٢٥) مديراً ومديرة، و (٥٠) معلماً ومعلمة. استخدمت في هذه الدراسة أداة قياس مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على أربعة مجالات وهي : تنظيم برنامج التربية العملية، وعملية الإشراف التربوي، وإدارة المدارس المتعاونة، والمعلم المتعاون، واتبعت كل فقرة بسلم استجابة من خمس فئات : (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً).

أسفرت نتائج الدراسة عن الاستنتاجات التالية : عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني في مجالات الدراسة الثاني (الإشراف التربوي)، والثالث (إدارات المدارس) والرابع (المعلم المتعاون) وذلك وفقاً لوجهة نظر الأطراف المتعاونة، في حين توجد مشكلات حادة في المجال الأول (تنظيم البرنامج) وعددها خمس مشكلات. وبينت الدراسة عدم وجود فروق في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة، والجنس، والوظيفة، ومكان العمل على مجالات الدراسة : الأول، والثاني، في حين توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الوظيفة، ولصالح المشرفين على مجالات الدراسة الثالث والرابع، والكلي.

Abstract

The purpose of this study was to identify the problems facing the ESF-UNRWA students who are enrolled in the teaching practice program. It tends also to identify if there were differences in the views of the Cooperative parties due to sex, profession and place of work. The sample of this study consisted of (88) Cooperative parties with the program : 13 supervisors, 25 head teachers and 50 female and male teachers. The researcher used a 60 item questionnaire to identify the problems facing ESF students after testing its validity and reliability. The questionnaire contains (4) sub-scales: Organization of the program, supervision, school administration, and co-operative teachers.

The result of this study revealed that : from the cooperative parties' point of view, there were no severe problems facing the teacher trainees who are enrolled in the teaching practice program in the following study domains: the second domain (education supervisor), the third domain (school administration) and the fourth domain (co-operative teachers), while there were severe problems facing teacher trainees in the first domain (The program organization: 5 problems).

The result of this study also showed no significant differences in the point of view of the co-operative parties to wards problems which are facing the teacher trainees related to: sex, profession, place of work, on the first and the second domains of this study, while there were significant differences related to profession variable on behalf of school supervisors on the third and fourth domains of this study.

مقدمة الدراسة:

يشهد عالمنا المعاصر تغيرات وتطورات مستمرة في مختلف مجالات الحياة، مما أضاف مسؤوليات وواجبات على الدور الذي يقوم به المعلم، مما استلزم إجراء عملية مراجعة جذرية للأساليب، والطرق، والممارسات التي تعتمد في تدريب المعلمين قبل الخدمة أو في أثنائها، وإدخال حركة إصلاح على هذه العملية، والوقوف على المشكلات التي تواجه برامج تدريب المعلمين، بهدف تمكين معلمي المستقبل من أداء أدوارهم الجديدة التي تحتمها تلك التغييرات التي يشهدها هذا العصر.

ولأهمية الموضوع تصدت الدراسات والبحوث التربوية لقضية إعداد المعلمين وتأهيلهم قبل الخدمة، أو في أثنائها، نظراً للدور الخطير الذي يناط بالمعلم في العملية التربوية، فالمعلم هو العامل الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية التعلمية، حيث يعد محوراً رئيساً لها، ومن أهم مدخلاتها، لذلك فإن تناول قضاياه، وتحديث أساليب إعداده وتدريبه، تسهم فعلاً في تغيير الوضع الراهن التقليدي لعمليات الإعداد والتدريب.

وتُعد التربية العملية العمود الفقري لبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كليات العلوم التربوية، فهي التطبيق العملي لما اكتسبه الطالب من خبرات في المساقات الدراسية المختلفة، ويمكن القول إنها هي عصب الإعداد التربوي لأنها في الواقع تمثل مواجهة معلم المستقبل لوظيفته الأساسية، والانتقال تدريجياً إلى حيث يتعرف إلى مشكلات مهنته والأخذ بيده إلى التأقلم والتكيف معها (أبو جادو، ٢٠٠٢).

والتربية العملية تمثل نهاية لبرنامج إعداد المعلمون الذي تتعاون كليات العلوم التربوية، والمدارس المتعاونة التي يطبق فيها الطلبة / المعلمين تدريبهم الميداني على تحقيق البرنامج لأهدافه المبتغاة، وتناط مهمة الإشراف على الطلبة / المعلمين وتقويم أدائهم، بالمشرف الميداني، ومدير المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون الذين قد يواجهون صعوبة في الإشراف عليهم ومتابعتهم بصورة فاعلة لوجود بعض المشكلات الميدانية.

وقد أشار ديراني (١٩٩٥) إلى أن برنامج التأهيل الفعال هو الذي يعمل على تطوير الممارسات التربوية للمعلم بما فيها التدريس الصفي، وعلاقته مع كل من له صلة بالعملية التربوية حتى يتمكن من تحسين الفرص التعليمية لتلاميذه. ولتحقيق ذلك ينبغي أن يكون برنامج التربية العملية شاملاً في أهدافه وأساليبه، ويكون تشخيصاً علاجياً يعمل على الكشف

عن التحديات والمشكلات التي تواجه الطالب / المعلم والتي تؤثر على ممارساته والتغلب عليها وإصلاحها، كما يسعى إلى تسليح الطالب / المعلم بالمبادئ والقيم والقدرات والمهارات الحديثة التي تجعله اقدر على مواجهة المشكلات والتحديات والتصدي لها. ويرى أبو زينه وزميله (١٩٩٥) أن قدرة الطلبة المعلمين على استخدام المهارات التعليمية التي درسوها في الكلية خلال إعدادهم التربوي، لا تعتمد في نجاحها فقط على نوعية الإعداد التربوي، ولكن على البيئة التي يجب أن يطبقوا فيها تلك المهارات وهذا الأمر يعزز ضرورة الاهتمام بالمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين لتهيئة البيئة التربوية المناسبة لهم لكي ينجحوا في تجربتهم التعليمية وهم معلمون مبتدئون.

كما أننا إذا أردنا أن نحسن برنامج التربية العملية، فإن على القائمين عليه دراسة جميع العوامل التي تؤثر فيه، ويبرز من هذه العوامل معرفتنا بالمشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني. إن تحديد المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، والتعرف إليها من حيث النوع والأهمية والحجم يمثل الخطوة الأولى للإصلاح والتعديل، والتطوير، ومن ثم الارتقاء بمستوى أداء الطالب المعلم إلى أعلى المستويات.

تُعرف المشكلة في هذه الدراسة " بأنها حالة غير مرغوب فيها من القائمين على برنامج التربية العملية، وهي مجموعة من المعوقات والصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني، فيشكل الإحباط لديهم، الأمر الذي يحول دون تحقيق البرنامج لأهدافه المتوخاة ". وتتسم المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بالنسبة لاختلافها وتباين مسبباتها من فرد إلى آخر، كما تتسم بالذاتية إلا أن اتفاق أكثر من شخص في تقدير وجود مشكلة معينة يضفي قدراً من الموضوعية لهذا التقدير، ويدفع إلى محاولة الوقاية من المشكلة وعلاجها، ويتطلب علاجها مواجهة جماعية من خلال إستراتيجية متكاملة تواجه مختلف المشكلات المترابطة في آن واحد.

وانطلاقاً من أهمية معرفة المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم في أثناء التطبيق الميداني، شعر الباحثان بضرورة إجراء هذه الدراسة، " المشكلات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا) الملتحقين ببرنامج التربية العملية أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر الأطراف المتعاونة ".

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتحدد مشكلة الدراسة بالتساؤلات الآتية :

١- ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية الجامعية – عمان في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر كل من المشرف، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الأطراف المتعاونة من حيث حدة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس والوظيفة ومكان العمل؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التالي :

١- التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في كلية العلوم التربوية، التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر كل من المشرف ومدير المدرسة والمعلم المتعاون.

٢- التعرف إلى الفروق في وجهات نظر كل من المشرف ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون من حيث حدة المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، في أثناء التطبيق الميداني وفقاً لمتغير الجنس والوظيفة ومكان العمل.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أنها محاولة للتعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية (الأونروا) في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر العاملين في البرنامج (المشرف، مدير المدرسة المتعاونة، والمعلم المتعاون) ومصادر تلك المشكلات، ويؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد المعنيين بأمر برنامج التربية العملية من داخل الكلية وخارجها، بآراء العاملين في البرنامج حول حدة المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التطبيق الميداني مما يساعد في التوصل إلى إيجاد حلول تسهم في تقليل حدة هذه المشكلات والصعوبات.

محددات الدراسة:

١- المجال البشري: اقتصرت الدراسة الحالية على طلاب كلية العلوم التربوية وطالباتها التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن والمسجلين ببرنامج التربية العملية في العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤.

٢- المجال الجغرافي: اقتصرت الدراسة الحالية على كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.

٣- المجال الزمني: أجريت الدراسة في أثناء الفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥.

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما وفرته من شروط تتعلق باختيار العينة وحجمها وطريقة اختيارها، أو أداة الدراسة من حيث صدقها، وثباتها، وفعالية فقراتها، وما قام به الباحثان لتطبيق أداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

- برنامج التربية العملية: هو ذلك البرنامج العملي المبرمج والمنظم الذي تقدمه كلية العلوم التربوية لمساعدة الطلبة / المعلمين على اكتساب الكفايات المهنية والمسلكية التي يحتاجونها في أدائهم لمهماتهم التعليمية في غرفة الصف أو خارجها تمهيداً لإعدادهم لمهنة التدريس بإشراف هيئة التدريب والإشراف.
- المعلم المتعاون: هو المعلم الذي يقوم بالتدريس في المدرسة المتعاونة التي يتدرب فيها الطالب/ المعلم والذي يساعد مشرف الكلية في الإشراف على الطالب/ المعلم من خلال اضطلاعه بمجموعة من المهمات والمسؤوليات الإشرافية في برنامج التربية العملية.
- الطالب / المعلم: يقصد به الطالب الذي يدرس في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، والمسجل في برنامج التربية العملية / العملي ليتدرب على التدريس من خلال تطبيقه العملي في إحدى المدارس المتعاونة لمدة معينة حسب البرنامج المعد من إدارة الكلية، لإكسابه الكفايات المهنية والمسلكية اللازمة ليصبح معلماً ناجحاً في المستقبل.
- كلية العلوم التربوية: كلية جامعية معتمدة اعتماداً خاصاً من وزارة التعليم العالي في الأردن، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات، كما تمنح درجة البكالوريوس في التربية وتتبع

إداريا ومالياً وفنياً وكالة الغوث الدولية / الأردن، ويتوفر فيها تخصص واحد هو معلم الصف.

- مدير المدرسة المتعاونة: هو مدير المدرسة الأساسية المتعاونة مع برنامج التربية العملية والمسؤول عن تنظيم المدرسة وإدارتها وسير أعمالها من حيث فعاليتها ونشاطاتها وتقدمها، وتهيئة جميع التسهيلات اللازمة لنجاح العملية التربوية.
- المشرف التربوي الميداني: هو عضو هيئة التدريس في الجامعة أو المشرف التربوي في مركز التطوير التربوي أو إحدى المناطق التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية، الذي يتولى الإشراف على الطلبة المعلمين لمساعدتهم وتوجيههم من الناحية الفنية، بخصوص كل ما يتعلق بالعملية التربوية لاكتساب الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم المرحلة الأساسية الأولى.
- الأطراف المتعاونة: يقصد بالأطراف المتعاونة المشرف الميداني، ومدير المدرسة المتعاونة والمعلم المتعاون.

الدراسات السابقة:

توافرت الدراسات التي تناولت المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم في أثناء التطبيق العملي في المدارس المتعاونة، إلا أن الباحثين لم يعثرا على أي دراسة سابقة تناولت الموضوع المحدد لهذه الدراسة.

- ففي دراسة الفرا (١٩٩٣) بعنوان " المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية في كلية التربية – جامعة صنعاء " هدفت إلى معرفة المعوقات التي يواجهها طلبة التربية العملية ومدى حدتها. تكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طالباً وطالبة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن أكثر المشكلات حدة هي: مشكلة عدم وجود أجندة ومواد تعليمية مناسبة في مدارس التدريب، ومشكلة الفجوة الواسعة بين ما درسه الطلبة في الكلية، وما هو في المدارس أثناء تطبيق البرنامج العملي، وبشكل خاص ما يتعلق بطرق التدريس، وعلم النفس، وتكنولوجيا التعليم.
- وفي دراسة البدن والخاجه (١٩٩٥) بعنوان " تقويم واقع التربية العملية لبرنامج بكالوريوس التربية الرياضية بجامعة البحرين " هدفت إلى رصد الصعوبات التي يواجهها طلبة برنامج التربية العملية في جامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة الخريجين

والطلبة المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس، والمشرفين التربويين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية هي: وجود حلقة اتصال مفقودة بين المؤسسات التعليمية المهتمة بإعداد المعلمين وبين ما يتم في الواقع المدرسي، كما أن مساقات التدريس تركز على الجانب النظري على حساب الجانب العملي، بالإضافة إلى قلة الساعات المخصصة للتربية العملية، وعدم الاهتمام بالتغذية الراجعة الفورية للطالب المعلم في أثناء الأداء.

- وأجرى أبو عبيد (١٩٩٦) دراسة بعنوان " المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية " هدفت إلى رصد أهم المشكلات التي واجهت طلبة قسم التربية الرياضية بجامعة مؤتة خلال تطبيق التربية العملية، وبيان حدة هذه المشكلات. وقد استخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عمدية والتي بلغ عددها (٢٣) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج التي توصلت إليها الدراسة إلى أن أكثر المشكلات حدة كانت عدم قيام المشرف بإعطاء ملاحظاته وتوجيهاته عند كل زيارة ميدانية، وعدم توفر المراجع العملية، وعدم قيام الطلبة المتدربين بتطبيق عدد كافٍ من الحصص. وقد أوصى الباحث بضرورة إعطاء الملاحظات والتوجيهات من المشرف عند كل زيارة ميدانية، وتوفر المراجع العلمية المتخصصة وتوفير عدد كاف من الحصص لطلبة التربية العملية.
- وأجرى ناصر (١٩٩٧) دراسة بعنوان " المشكلات التي تواجه الطلبة في التربية العملية " هدفت إلى معرفة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية أثناء تدريبهم في المدارس، تكونت عينة الدراسة من (٦٧) طالباً وطالبة (١٤ طالباً، ٥٣ طالبة) في تخصصات معلم الصف، ومعلم المجال (اللغة العربية واللغة الانجليزية) والتربية الدينية والاجتماعيات والرياضيات والعلوم، وتوصلت الدراسة الى أن المشكلات التي يعاني منها الطلبة أثناء التدريب جاءت بالترتيب التالي:

* عدم دعوة الإدارة المدرسية لهم حضور اجتماعات المعلمين في المدرسة (٨٥٪).
* عدم استطاعتهم استخدام المكتبة المدرسية (٧, ٥٠٪).
* عدم استطاعتهم مشاهدة زملائهم أثناء تدريسهم، لعدم وجود فراغ للتضارب (٨, ٣٢٪).
* عدم استخدام الوسائل التعليمية لعدم وجودها في المدرسة (٩, ٢٦٪).
* عدم تعاون مدير المدرسة معهم في حل المشكلات التي تواجههم (٩, ٢٣٪).

* عدم الرضا عن المدرسة التي يدرس فيها الطالب (٤ , ١٩٪).
* عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطلبة (٩ , ١٧٪).
* عدم الرجوع إلى المدرسة في حالة وجود مشكلة (١٥٪).
* عدم كفاية الإعداد التربوي في الجامعة (٩ , ١١٪).
* عدم كفاية الإعداد الأكاديمي (٥ , ٧٪).
* عدم الرضا عن مهنة التدريس (٦٪).
* عدم تعاون المدرب مع المتدرب، وعدم تدريس مادة التخصص (٥ , ٤٪).

- وأجرى مكاري (١٩٩٨) دراسة بعنوان " تقويم واقع التربية العملية من خلال آراء طالبات كلية التربية الرياضية بالمنيا " هدفت إلى تبيان المعوقات والمشكلات التي تواجه الطالبات في كلية التربية الرياضية بالمنيا في مصر، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالبة من مستوى السنة الثالثة في كلية التربية الرياضية وتوصلت الدراسة إلى وجود عدد من المعوقات التي تقف أمام تقدم طلبة برنامج التربية العملية منها: اختصار الدروس على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي، وعدم قيام أطراف العملية التربوية بمسؤولياتهم كما هو متوقع منهم، وإهمال المشرفين التربويين للقاءات البعدية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى قصور واضح في دور المعلم المتعاون تجاه الطلبة المعلمين فيما يتعلق بتدريبهم، وأبرزت الدراسة قلة اهتمام مديرات المدارس المتعاونة بالطالبات المعلمات أثناء فترة التطبيق الميداني.
- وأجرى عبد الحميد (١٩٩٩) دراسة بعنوان " مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة " مشكلات الإعداد المهني " هدفت الى الكشف عن مشكلات الإعداد المهني لدى طلاب جامعة الإمارات العربية المتحدة، والكشف عن الفروق في هذه المشكلات بين مختلف فئات الطلبة وفقاً للجنس، والمستوى الدراسي، والكلية، ومستوى التحصيل، ومحل الإقامة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٤) طالباً و (١٨٩١) طالبة، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن من أهم مشكلات الإعداد المهني وأكثرها انتشاراً بين مختلف فئات الطلبة صعوبة التحويل بين الكليات إلا بعد إنجاز مساقات وحدة المتطلبات الجامعية، وعدم وجود تخصصات بالجامعة مواكبة لتغيرات الحياة، وعدم وجود صلة بين المساقات الدراسية والعمل، وعدم وجود تدريبات عملية لبعض المساقات، وعدم تنوع جهات

التدريب، وعدم توافر أخصائيين للتدريب، وأوصت الدراسة بإضافة تخصصات جديدة تواكب تغيرات سوق العمل ومتطلباته، والتوسع باستخدام التدريبات العملية، وتطوير برامج التدريب في الكليات الإنسانية والعلمية لتصبح أكثر واقعية.

- وأجرى كل من عطا الله، ونوفل (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى استقصاء التحديات (المشكلات) التي واجهت الطلبة المعلمين في كلية العلوم التربوية، والتي أثرت سلباً في تطور الخبرة المهنية لديهم في أثناء فترة التطبيق الميداني، وقد استخدم الباحثان استبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة التي تكونت من (٨٩) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن بعدين رئيسين من خمسة أبعاد قد جاءت دون مستوى التحدي تبعاً للمعيار الذي حددته الدراسة وهو (٧٠٪) والبعدان هما: بعد الإشراف، وبعد المعلم المتعاون. كما شكلت الأبعاد الرئيسة الثلاثة الأخرى مصادر رئيسة للتحدي، وهي: التقويم في برنامج التربية العملية، وبرنامج التربية العملية، والإدارة المدرسية للمدرسة المتعاونة، وقد أوصى الباحثان بضرورة توحيد المنهجية الإشرافية والرؤية والهدف بين القائمين على برنامج التربية العملية، وتطوير نظام التقويم المتبع في برنامج التربية العملية، والقيام بالبحوث والدراسات بصورة دورية لبرنامج التربية العملية بهدف التحسين.
- أما دراسة كيت (Keith، ٢٠٠٠) فهدفت إلى الكشف عن مساهمة برنامج التربية العملية في فهم الطلبة لعملية التدريس. وقد أجرى الباحث الدراسة على عينة تكونت من طلبة التربية العملية في جامعة لندن بالمملكة المتحدة، واستخدم المقابلة طريقة لجمع المعلومات والبيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية ساهم في إكساب الطلبة المعلمين فهماً أعمق للتدريس بعد توظيفهم للدراسات النظرية في نواح تطبيقية، كما أظهرت أن بعض الطلبة / المعلمين يفتقرون إلى الفهم العميق للتدريس وهؤلاء سوف يواجهون مشكلات في حياتهم العملية مثل: عدم القدرة على الاستجابة لحاجات طلابهم التعليمية، وعدم قدرتهم على إجراء التقويم الشامل، إضافة إلى عدم قدرتهم على تبني معتقدات جديدة في التدريس، وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالتركيز على غرض التدريس أكثر من الاهتمام بطريقة التدريس.
- وأشارت دراسة يونج (Young، ٢٠٠١) التي استقصت كفايات الطالب / المعلم أثناء فترة التطبيق العملي في المدارس المتعاونة، والتي تكونت عينة الدراسة فيها من (١٢٠) طالباً من جامعة هونج كونج وتوصلت الدراسة إلى مجموعة المعوقات والصعوبات التي

تواجه الطلبة / المعلمين منها: عدم كفاية الخلفية العملية عن الموضوعات الدراسية، وافتقار الطلبة / المعلمين إلى الجانب التطبيقي المهاري، لقصور في أداء المعلم المتعاون، وضعف في إدارة الوقت وضبط سلوك الطلبة أثناء سير الحصة الصفية.

- وأجرت تانك (Tang، ٢٠٠٣) دراسة هدفت الى الكشف عن أثر التحدي والدعم في السلوك الدينامي للطالب / المعلم لدى اكتسابه الخبرة المهنية، وقد تكونت عينة الدراسة من سبعة من الطلبة / المعلمين من مستوى السنة الثانية الذين التحقوا ببرنامج إعداد المعلمين للمرحلة الثانوية من تخصصات مختلفة (علوم، ورياضيات، وموسيقى، ولغة انجليزية، . . .) وقد استخدمت الباحثة المقابلة الشخصية والملاحظة الصفية الميدانية أسلوباً لجمع البيانات، وقد استمرت الدراسة لمدة عامين (١٩٩٨ - ٢٠٠٠) وأسفرت نتائجها عن وجود عدد من مصادر التحدي (المشكلات) أمام الطالب / المعلم، منها:

* أن خصائص المتعلمين وديناميات الجماعة بينهم، هما من المصادر المعوقة لإنماء الكفاية المهنية وتطورها عند الطالب / المعلم.
* أن الطالب / المعلم واجه صعوبات ومشكلات لدى تعامله مع المعلمين المتعاونين في المدرسة المتعاونة، وأيضا مع أقرانه من الطلبة / المعلمين.
* أن الطلبة / المعلمين من أفراد عينة الدراسة شعروا بالعزلة داخل حرم المدرسة المتعاونة.
* أن المشرفين في المدرسة المتعاونة ابتعدوا عن طاقم المعلمين المتعاونين بصورة عامة، وعن الطلبة / المعلمين بصورة خاصة بشكل أدى إلى غياب ملحوظ لدورهم في اكتساب الطالب / المعلم للخبرة المهنية.

تعليق على الدراسات السابقة:

وفي ضوء مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، تبين تأكيدها على وجود جملة من المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني تجلى معظمها في وجود فجوة واسعة بين ما درسه الطالب المعلم في الكلية، وما هو في المدارس المتعاونة، وعدم قيام المعلم المتعاون بمسؤولياته كما هو متوقع منه، بالإضافة إلى تضارب آراء المشرفين وقلة توافر الوسائل والتجهيزات اللازمة للتدريس لإنجاح مهمة الطالب المعلم في برنامج التربية العملية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج المسحي، وهو أحد فروع المنهج الوصفي نظراً لملاءمته هذه الدراسة.

أفراد مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من الأفراد المتعاونين في الإشراف على برنامج التربية العملية في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعددهم (٨٨) فرداً، منهم (١٣) مشرفاً تربوياً، و (٢٥) مديراً، و (٥٠) معلماً متعاوناً. والجدول (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب الجنس والوظيفة ومكان العمل.

الجدول (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب الجنس والوظيفة ومكان العمل

الوظيفة	الجنس		مكان العمل			المجموع
	ذكر	أنثى	كلية العلوم التربوية	مركز التطوير التربوي	جنوب عمان	
مشرف تربوي	١٠	٣	٥	٤	٤	١٣
مدير مدرسة	١٢	١٣	-	-	٢٥	٢٥
معلم متعاون	٢٥	٢٥	-	-	٥	٥٠
المجموع الكلي						٨٨

أداة الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات صممت أداة الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية حيث اشتملت على (٧٨) عبارة موزعة على أربعة مجالات وهي: تنظيم برنامج التربية العملية، وعملية الإشراف التربوي، وإدارة المدارس المتعاونة، والمعلم المتعاون.
- حذف العبارات التي لم يجمع عليها المحكمون.
- وضع الاستبانة بصورتها النهائية حيث اشتملت على (٦٦) عبارة موزعة كمايلي: المجال الأول (١٧) عبارة، والمجال الثاني (٢١) عبارة، والمجال الثالث (١٣) عبارة، والمجال الرابع (١٥) عبارة.

صدق الأداة:

توصل الباحثان إلى صدق محتوى أداة الدراسة لعرضها على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، ومن الخبراء في التربية العملية في رئاسة وكالة الغوث الدولية ومركز التطوير التربوي؛ وفي ضوء الملاحظات والمقترحات من المحكمين، أجرى الباحثان التعديلات المناسبة على القائمة لتأخذ صورتها النهائية، فحذفا (١٢) عبارة لتصبح القائمة مكونة من (٦٦) عبارة.

ثبات الأداة:

استخدم الباحثان معامل الثبات لكل مجال من مجالات الأداة استخدام تطبيق وإعادة تطبيق الاختبار (Test Re-test-Reliability) على عينة عشوائية من المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين من خارج عينة الدراسة وبلغ عددهم (١٢) فرداً، ثم أعيد توزيع الأداة مرة ثانية على المجموعة نفسها بعد مدة زمنية بلغت أسبوعين، وقد استخدمت معادلة " برسون " لاستخدام معاملات الارتباط، حيث بلغت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني لكل مجال من المجالات كما هو موضح في الجدول(٢) حيث بلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٥) وهذا يعبر عن معامل ثبات عالٍ يفي بأغراض الدراسة.

الجدول (٢)

قائمة المجالات بصورتها النهائية

رقم المجال	المجـال	معامل الثبات
الأول	تنظيم برنامج التربية العملية	٠,٨٣
الثاني	عملية الإشراف التربوي	٠,٨٥
الثالث	إدارة المدارس المتعاونة	٠,٨٥
الرابع	المعلم المتعاون	٠,٨٧
	الثبـات الكلـي	٠,٨٥

أسلوب جمع البيانات:

وللحصول على المعلومات والبيانات ُوزعت أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة

واسترجعت وفقاً للتالي :

- بعد اختيار عينة الدراسة سلّم الباحثان أداة الدراسة باليد إلى كل فرد من أفراد عينة الدراسة .
- استرجعت الاستبانة من أفراد عينة الدراسة بنسبة (١٠٠٪) .

طرق استخراج النتائج:

لاستخراج النتائج طبقت أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، واستخدمت السلم الخماسي في احتساب الاختبار حيث أعطى (٥) درجات على كبيرة جداً، و (٤) درجات على كبيرة، و (٣) درجات للدرجة متوسط، و (٢) درجة على درجة منخفضة، و (١) درجة واحدة على منخفضة جداً. ومن ثم استخرج متوسط الدرجات المتحققة للعينة على كل عبارة وعلى كل مجال من مجالات الدراسة، ثمُ حولت لأغراض المقارنة بينها، والحكم عليها إلى متوسطات بدلالة سلم الاستجابة، وذلك بقسمة هذه المتوسطات على عدد فقرات المجال حيث أن كل مجال يحتوي على عدد مختلف من الفقرات، وفي ضوء استطلاع رأي المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، ومن الخبراء في التربية العملية في رئاسة وكالة الغوث، اعتُمد التقسيم التالي لتفسير النتائج :

من (٤-٥) فإن المشكلة تعتبر حادة جداً، ومن (٣-٩٩ ,٣) فإن المشكلة تعتبر حادة، ومن (٢-٩٩ ,٢) فإن المشكلة تعتبر متوسطة الحدة، ومن (١-٩٩ ,١) فإن المشكلة تعتبر منخفضة الحدة، وأقل من درجة واحدة تكون حدة المشكلة منخفضة جداً.

وفي ضوء ذلك، فقد اعتمد الباحثان في تحديدهما لحدة المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية القاعدة التالية :

تعتبر مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة الملتحقين بالبرنامج حادة إذا كان متوسط استجابات الطلبة عليها يساوي (٥ ,٣) أو أكثر أي بين (٧٠٪) فأكثر وللإجابة عن السؤال الثاني استخدم تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع والمجال الكلي.

المعالجة الإحصائية:

اسُتخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات حيث استخرجت متوسطات

درجات الأفراد على كل فقرة بدلالة سلم الاستجابات ومتوسطات الدرجات على كل مجال، وعلى جميع الفقرات وذلك للعينة كلها وتبعاً لمتغيرات الدراسة، كما استخرجت نتائج تحليل التباين الأحادي لإيجاد أثر متغيرات الدراسة المستقلة على المتغير التابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

استهدفت هذه الدراسة التعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة/ المعلمين في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، في أثناء فترة التطبيق العملي، من وجهة نظر الأطراف المتعاونة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين نظرة الأطراف المتعاونة من حيث حدة المشكلات التي تواجههم وفقاً لمتغير الجنس، والوظيفة، ومكان العمل.

وجرى تطبيق أداة الدراسة التي قام الباحثان بإعدادها لأغراض هذه الدراسة، وكإجراء تنظيمي ستكون النتائج ومناقشتها قسمين: الأول يضم النتائج التي تجيب عن السؤال الأول للدراسة ومناقشتها، والثاني يضم النتائج التي تجيب عن السؤال الثاني ومناقشتها.

القسم الأول

نتائج السؤال الأول ومناقشتها: ما المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية العلوم التربوية الجامعية – عمان في أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظر كل من المشرف أو مدير المدرسة، أو المعلم المتعاون؟

المجال الأول – تنظيم برنامج التربية العملية:

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تنظيم برنامج التربية العملية لدى عينة الدراسة

رقم الفقرة	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	عدم توفر الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة .	٣,١٧	١,٠٧	١٣
٢	عدم توفر الكتب، وأدلة المعلم ذات العلاقة بتدريس المواد بقدر كاف .	٣,٢٦	١,٣١	١١
٣	توفر القرطاسية اللازمة للطالب / المعلم لمساعدته في تنفيذ الموقف الصفي بكميات قليلة .	٢,٨٤	١,١٥	١٧
٤	ضعف التنويع في استخدام أساليب البرنامج التدريسية، والتركيز على الزيارة الصفية .	٣,٤٨	٠,٨٧	٦
٥	ضيق الوقت وقلة الفراغ لدى الأطراف المتعاونة لمتابعة الطلبة المعلمين .	٣,٨٢	١,٠٠	١
٦	اقتصار البرنامج على الأمور الفنية وندرة اطلاع الطلبة المعلمين على الأمور التنظيمية للصف والمدرسة .	٣,٤٧	٠,٩١	٧
٧	ندرة وجود نظام لتبادل الخبرات بين الطلبة / المعلمين في أثناء تنفيذ البرنامج .	٣,٣١	١,١٩	٩
٨	عدم مراعاة البرنامج لظروف الطلبة / المعلمين من حيث المدة والتوقيت بقدر كاف .	٣,١٧	١,١٠	١٤
٩	تدريس الطالب / المعلم عدداً غير كاف من الحصص في اليوم الواحد .	٣,٢٤	١,١١	١٢
١٠	عدم إشراك الطالب / المعلم في الأنشطة المدرسية خارج الدوام الرسمي .	٣,٧٧	١,٢١	٢
١١	توزيع الطلبة / المعلمين على المدارس المتعاونة لا يتوافق مع الأساس الجغرافي لاماكن سكنهم .	٣,٤٢	١,٠٩	٨
١٢	تطبيق الطالب / المعلم في مدرسة واحدة طوال فترة التدريب يشعره بالملل .	٣,٢٦	١,١٢	١٠
١٣	ندرة مشاركة الطلبة / المعلمين في اللقاءات والاجتماعات التي تعقدها المدرسة المتعاونة .	٣,٧٠	١,٢٠	٣
١٤	وصول الطالب / المعلم إلى المدرسة المتعاونة متأخراً عن الوقت المحدد لصعوبة المواصلات .	٣,٠٩	١,٠٩	١٥
١٥	قلة توفر مدارس تطبيقية بعدد كاف مما يؤدي إلى وجود عدد كبير من الطلبة / المعلمين في المدرسة الواحدة .	٣,٦٣	١,٠٩	٥
١٦	عدم تنظيم اجتماعات كافية بين الأطراف المتعاونة والمسؤولين عن البرنامج في الكلية للتشاور وابداء الرأي .	٣,٦٩	٠,٩٩	٤
١٧	طول عدد الساعات المعتمدة المخصصة لمساق التربية العملية العملي .	٢,٩٧	١,٠٠	١٦
	المجال الكلي	٣,٣٧	٠,٥٣	١

يتضح من الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الأول وعلى مجموع فقراته، وجود بعض المشكلات الحادة التي تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التطبيق الميداني في هذا المجال، حيث أن متوسطات الدرجات على الفقرات تراوحت ما بين (٢,٨٤ - ٣,٨٢) وانحرافها المعياري ما بين (٠,٨٧ - ١,٣١) ومتوسط درجات المجال الكلي (٣,٣٧) بانحراف معياري (٠,٥٣).

ويتضح من الجدول أيضا أن أعلى المتوسطات كانت الفقرة (٥) (ضيق الوقت وقلة الفراغ لدى الأطراف المتعاونة لمتابعة الطلبة المعلمين) حيث كان متوسطها (٣,٨٢) وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلة حادة. ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تفرغ الأطراف المتعاونة للإشراف ومتابعة الطلبة المعلمين، وأخص منهم المشرفين التربويين ومديري المدارس، حيث تسند إليهم مهام أخرى من الإدارة التربوية، بالإضافة إلى عدم تقديم حوافز مادية أو معنوية للأطراف المتعاونة مع البرنامج، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من عبيد (١٩٩٦) وناصر (١٩٩٧)، ومكاري (١٩٩٨) والتي أشارت إلى عدم قيام أطراف العملية التربوية بمسؤولياتهم كما هو متوقع منهم في متابعة الطلبة المعلمين والإشراف عليهم. تلتها الفقرة (١٠) " عدم إشراك الطالب / المعلم في الأنشطة المدرسية خارج الدوام الرسمي " حيث كان متوسطها (٣,٧٧) وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلة حادة. وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة المعلمين يداومون في المدرسة المتعاونة يومين في الأسبوع، ويكون دوامهم خلال ساعات الدوام المدرسي، إضافة إلى عدم امتلاكهم الخبرة العملية في تنظيم الأنشطة المدرسية وادارتها، الأمر الذي يؤدي إلى عدم إشراك الإدارة المدرسية لهم في الأنشطة المدرسية خارج الدوام المدرسي. ثم تلتها الفقرة (١٣) " ندرة مشاركة الطلبة / المعلمين في اللقاءات والاجتماعات التي تعقدها المدرسة المتعاونة " حيث كان متوسطها (٣,٧٠) وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلة حادة. ويرى الباحثان أن هذه المشكلة من المشكلات التي تزعج الطلبة / المعلمين، حيث أن عدم إشراكهم في اللقاءات والاجتماعات يشعرهم بإهمال الإدارة المدرسية لهم وعدم اهتمامها بهم، مما يؤثر سلباً على علاقتهم بالإدارة المدرسية. لذا لا بد لإدارة المدرسة المتعاونة من العمل على دمج الطلبة / المعلمين في فعاليات المدرسة كلها من تدريس وأعمال إدارية، والتعرف على ما يدور في جلسات المعلمين وما يدور في هذه اللقاءات. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة مكاري (١٩٩٨) التي أشارت إلى قلة اهتمام مديرات المدارس المتعاونة بالطالبات المعلمات أثناء فترة التطبيق الميداني، ودراسة ناصر (١٩٩٧) التي أوضحت أن مديري المدارس المتعاونة لا يدعون الطلبة / المعلمين إلى حضور اجتماع المعلمين الدوري

في المدرسة. ثم تلتها الفقرة (١٦) " عدم تنظيم اجتماعات كافية بين الأطراف المتعاونة والمسؤولين عن البرنامج في الكلية للتشاور وإبداء الرأي، حيث كان متوسطها (٣,٦٩) وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلة حادة. وقد يعود ذلك إلى عدم اتخاذ إجراءات إدارية تنسيقية مسبقة بين إدارة الكلية من جانب، والمؤسسات التربوية المتعاونة مع برنامج التربية العملية من جانب آخر، كما قد يعزى ذلك إلى ارتباط بعض الأطراف المتعاونة بأعمال أخرى، فالأستاذ الجامعي يرتبط ببرنامج دراسي آخر في الكلية، والمشرف التربوي عليه أن ينحز أعمالا أخرى في الميدان، لهذا على إدارة البرنامج الاهتمام بهذا الجانب التنسيقي لضمان تحقيق أهداف برنامج التربية العملية المرجوة بشكل مُرض. وبالنظر إلى متوسط درجات المجال الكلي (٣,٣٧) فهذا متوسط يعبر عن عدم وجود مشكلة حادة تواجه الطلبة / المعلمين في هذا المجال. وهذا يبين أن تنظيم البرنامج بواقعه الحالي فعال وقد يعزى ذلك إلى تضافر الجهود في تنظيم البرنامج بالإضافة إلى إجراء تعديلات مستمرة على تنظيم البرنامج، في ضوء التغذية المرتدة التي ترد من الميدان.

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال عملية الإشراف التربوي لدى عينة الدراسة

رقم الفقرة	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في المجال
١	تضارب ملاحظات المشرفين الذين يزورون الطالب / المعلم خلال تنفيذ البرنامج مما يؤدي إلى إرباكهم.	٣,٢٥	١,٠٥	١
٢	وجود تعارض بين ملاحظات المشرف التربوي والمعلم المتعاون.	٢,٩٠	٠,٩٧	٢
٣	صعوبة تطبيق إرشادات المشرف بشكل عملي في الميدان.	٢,٧٠	٠,٧٩	٤
٤	تأخر المشرف في الحضور إلى غرفة الصف في الوقت المحدد لبدء الحصة في أثناء زيارته للطالب / المعلم.	٢,٦١	١,١٤	٦
٥	خروج المشرف من غرفة الصف قبل انتهاء الموقف التعليمي.	٢,٢٣	١,١٢	١٢
٦	غياب المشرف عن متابعة الطالب / المعلم حسب البرنامج الشهري دون إعلام مسبق.	٢,٢٤	١,٠٤	١١
٧	ندرة الاجتماعات البعدية التي تعقب الزيارة بين المشرف والطالب / المعلم بهدف إعطاء تغذية مرتدة حول الحصة.	٢,٤٩	١,٢٥	٧

٨	ندرة متابعة المشرف لملاحظاته التي يبديها للطلبة المعلمين، في أثناء زيارته الصفية.	٢,٦٦	١,٠٩	٥
٩	ندرة تقبل المشرف لآراء الطلبة / المعلمين وملاحظاتهم.	٢,٢٧	١,٠٠	١٠
١٠	تدخل المشرف في مجريات الموقف التعليمي، في أثناء تطبيق الطالب / المعلم له.	١,٧٦	١,٠٤	٢٠
١١	إيذاء المشرف لمشاعر الطالب / المعلم حيث يبدي ملاحظات غير إيجابية حول أدائه أمام الآخرين.	١,٨١	١,٠٨	١٩
١٢	عدم تقديم المشرف حلولاً كافية للمشكلات الإدارية التي تحدث في المدرسة المتعاونة، في أثناء تنفيذ البرنامج.	٢,٤٣	١,٠٦	٨
١٣	ضعف ثقة الطالب / المعلم بنفسه، وخوفه الدائم من الوقوع في الخطأ عند زيارة المشرف له في غرفة الصف.	٢,٨٥	٠,٩٩	٣
١٤	تعرض المشرف للجوانب الشخصية للطالب / المعلم أمام زملائه.	١,٦٩	٠,٨٨	٢١
١٥	ضعف تعزيز المشرف للمواقف الإيجابية للطالب المعلم، والتركيز على السلبيات والانتقادات.	٢,١٣	١,٠٤	١٤
١٦	عدم استناد المشرف في تقويم الطالب / المعلم إلى معايير موضوعية.	٢,٠٠	١,٠٦	١٧
١٧	ضعف متابعة المشرف دفتر تحضير الطالب / المعلم لتقديم تغذية مرتدة تطويرية حول تخطيطه.	٢,٤٠	١,١٦	٩
١٨	انشغال المشرف التربوي بالحديث مع التلاميذ أو مع مجاوريه من المعلمين مما يؤدي إلى تشتت انتباه الطالب / المعلم.	١,٩٧	١,٠٢	١٨
١٩	ضعف استجابة المشرف لاستفسارات الطالب / المعلم وأسئلته.	٢,٠٨	١,٠٥	١٦
٢٠	عدم وضوح أفكار المشرف وأدائه لدى الطالب / المعلم بقدر كاف.	٢,١٩	١,٠٢	١٣
٢١	ندرة تشجيع المشرف للطالب / المعلم على المبادرة في طلب المساعدة والمشورة بصورة تلقائية.	٢,١٢	١,٠٠	١٥
	المجال الكلي	٢,٣٢	٠,٦٥	٢

يتضح من الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثاني وعلى مجموع فقراته، عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التطبيق الميداني في هذا المجال حيث أن متوسطات الدرجات على الفقرات تراوحت ما بين (١,٦٩ – ٣,٢٥) وانحرافها المعياري ما بين (٠,٧٩ – ١,٢٥)

ومتوسط المجال الكلي (٢,٣٢) بانحراف معياري (٠,٦٥). وهذا يبين أن عملية الإشراف التربوي بواقعها الحالي فعالة وأن المشرف التربوي يمارس دوره المتوقع منه بفاعلية وقد يعزى ذلك إلى تفهم المشرف التربوي للجوانب الفنية لبرنامج التربية العملية المعد لطلبة كلية العلوم التربوية، إضافة إلى إدراكه للمفهوم الحديث للإشراف التربوي الذي يسهم في تطوير النمو المهني للطالب / المعلم، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة المكاري (٢٠٠٠) التي أشارت إلى اهتمام المشرفين بتزويد الطلبة / المعلمين بالمعلومات اللازمة عن البيئة المدرسية والطلبة وتأكيدهم على التخطيط المسبق للمواقف التعليمية التعلمية ومتابعته، وغير متفقة مع دراسة مكاري (١٩٩٨) التي أشارت إلى عدم قيام أطراف العملية التربوية بمسؤولياتهم كما هو متوقع منهم، وإهمال المشرفين التربويين للقاءات البعدية.

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال إدارة المدارس المتعاونة لدى عينة الدراسة

رقم الفقرة	الفقـرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في المجال
١	عدم حرص إدارة المدرسة المتعاونة الكافي على إقامة علاقات واضحة وسليمة مع الطلبة / المعلمين .	٢,٢٠	١,١١	٧
٢	عدم تقديم إدارة المدرسة المتعاونة للتسهيلات والإمكانات اللازمة للطلبة المعلمين للقيام بمهامهم التدريسية .	٢,٠٧	١,٠٩	٨
٣	صعوبة وجود مكان خاص في المدرسة المتعاونة يلتقي فيه المشرف مع الطلبة / المعلمين لتوجيههم وإرشادهم .	٢,٠٢	١,١٩	١٠
٤	ندرة دعوة الطلبة / المعلمين للمشاركة في النشاطات التي تقيمها المدرسة المتعاونة .	٣,٠٥	١,٣٠	١
٥	تعارض جدول الدروس الأسبوعي مع الوقت المحدد لوجود الطلبة / المعلمين في المدرسة المتعاونة .	٢,٣٣	١,٢١	٣
٦	معاملة إدارة المدرسة المتعاونة للمتدربين كأنهم طلبة وليس كأنهم معلمون .	٢,٠٧	١,٠٥	٩
٧	ضعف اهتمام إدارة المدرسة المتعاونة لمعالجة بعض المشكلات التي تصدر عن تلاميذ المدرسة في أثناء تنفيذ البرنامج .	١,٩٧	٠,٩٤	١١
٨	عدم مراعاة إدارة المدرسة لمشاعر الطلبة / المعلمين وكثرة توجيه الانتقادات إليهم دون أسباب أحيانا .	١,٧٥	٠,٩٦	١٣
٩	ضعف ثقة إدارة المدرسة بقدرات الطلبة / المعلمين .	٢,٢٣	٠,٩٤	٥
١٠	ضعف حماس الإدارة لوجود الطلبة / المعلمين في المدرسة وإبداء الانزعاج من ذلك تلميحاً أو تصريحاً .	٢,٢٢	١,٠٢	٦
١١	عدم تذليل الإدارة للصعوبات التي تواجه الطلبة / المعلمين في النواحي التنظيمية والإدارية .	٢,٢٤	١,٠٧	٤
١٢	عدم قيام الإدارة بدور كاف لتعريف الطلبة / المعلمين بأنظمة المدرسة وآلية عملها .	٢,٤٣	١,٠٨	٢
١٣	تكليف إدارة المدرسة للطلبة / المعلمين بأعمال لا تناسب وضعهم وغرض وجودهم في المدرسة .	١,٧٧	٠,٩٩	١٢
	المجال الكلي	٢,١٨	٠,٧٢	٣

يتضح من الجدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الثالث وعلى مجموع فقراته، عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة / المعلمين في أثناء التطبيق الميداني في هذا المجال حيث أن متوسطات الدرجات على الفقرات تراوحت ما بين (١,٧٥ – ٣,٠٥) وانحرافها المعياري ما بين (٠,٩٤ – ١,٢١)

ومتوسط درجات المجال الكلي (٢,١٨) بانحراف معياري (٠,٧٢). وهذا يشير إلى وجود تخطيط مسبق وتنسيق جيد بين إدارة الكلية ودائرة التربية والتعليم في اختيار المدارس المتعاونة التي يكون فيها التطبيق العملي، إضافة إلى اهتمام تلك المدارس بالطلبة / المعلمين وتذليل الصعوبات التي تواجههم، وقد يعزى ذلك إلى وعي مديري المدارس المتعاونة ومديراتها بأهمية التربية العملية ودور المدرسة في توفير بين الخبرة للطالب / المعلم حتى يستطيع ممارسة مهامه التدريسية على الوجه المطلوب في الحياة العملية، وهذه النتيجة غير متفقة مع نتائج دراسة ناصر (١٩٩٧) التي أشارت إلى أن الطلبة / المعلمين يواجهون مشكلات حادة تتعلق بإدارة المدرسة، ودراسة مكاري (١٩٩٨) التي أشارت إلى عدم قيام أطراف العملية التربوية بمسؤولياتهم كما هو متوقع منهم.

الجدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المعلم المتعاون لدى عينة الدراسة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في المجال
١	قلة خبرة المعلمين المتعاونين بأهداف برنامج التربية العملية ومراحله المختلفة.	٢,٤٥	١,٢٢	١
٢	عدم توفير المعلم المتعاون ظروفاً صفية ملائمة للطالب / المعلم لمساعدته في القيام بأعمال التدريس.	٢,١١	١,١٠	٥
٣	ضعف حماس المعلم المتعاون للإشراف على الطالب / المعلم حيث يشرف عليه إشرافاً شكلياً.	٢,٤١	١,٣١	٢
٤	استغلال المعلم المتعاون للطلبة / المعلمين بتكليفهم بأعمال خاصة به.	١,٨٢	٠,٩٩	١٢
٥	عدم مراعاة المعلم المتعاون للموضوعية في تقويمه لأداء الطالب / المعلم.	١,٩٨	٠,٨٧	١١
٦	خروج المعلم المتعاون من غرفة الصف في أثناء تنفيذ الطالب / المعلم للموقف التعليمي.	٢,٠٢	١,١٢	٩
٧	يفرض المعلم المتعاون على الطالب / المعلم طريقة معينة في تحضير الدروس.	٢,٠٩	١,٠٧	٧
٨	يتدخل المعلم المتعاون في مجريات الموقف التعليمي أثناء تنفيذ الطالب / المعلم له.	٢,٣٣	١,٠٤	٣
٩	عدم تمكن المعلم المتعاون من المادة التي يدرسها مما يؤثر سلباً على أداء الطالب / المعلم.	٢,٠١	١,٠٣	١٠
١٠	انزعاج المعلم المتعاون من وجود الطلبة / المعلمين في صفه وإبداء ذلك صراحة.	٢,٠٦	١,٠٨	٨

١١	لا يقدم المعلم المتعاون أي مساعدة للطالب / المعلم.	٢,٣٢	٠,٩٨	٤
١٢	وجود علاقة غير ودية بين الطالب / المعلم والمعلم المتعاون.	١,٦٣	٠,٩٣	١٤
١٣	وجود تعارض بين ملاحظات المعلم المتعاون للطالب / المعلم مع ملاحظات المشرف التربوي.	٢,١٠	٠,٩٦	٦
١٤	قلة تعزيز المعلم المتعاون لمحاولات الطالب / المعلم الإيجابية.	١,٨٢	٠,٨٢	١٣
	المجال الكلي	٢,٠٨	٠,٧٥	٤

يتضح من الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المجال الرابع وعلى مجموع فقراته، عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني في هذا المجال، حيث أن متوسطات الدرجات على الفقرات تراوحت ما بين (١,٦٣ – ٢,٤٥) وانحرافها المعياري ما بين (٠,٨٢ – ١,٣١) ومتوسط المجال الكي (٢,٠٨) بانحراف معياري (٠,٧٥).

وقد يعود ذلك إلى أن المعلم المتعاون، هو معلم الصف الذي تناط به مسؤولية العمل المباشر مع الطالب / المعلم لمساعدته في تشكيل اتجاهاته وتنمية مهاراته وأفكاره، وتطوير معنى عميق لمفهوم التدريس وتحليل جوانبه المختلفة، وأن هذه الأمور من أولوياته، وأنه غالباً ما يحرص على القيام بها حتى يعطي الانطباع الإيجابي عن مدى اهتمامه وتفاعله مع الطلبة المعلمين، إضافة إلى أن الكثير من المعلمين المتعاونين قد ازداد وعيهم بأهمية الأدوار التي يقومون بها في إعداد الطالب / المعلم للحياة العملية ومن هنا جاء اهتمامهم بتلك الأدوار. وجاءت هذه النتيجة غير متفقة مع نتائج دراسة ناصر (١٩٩٧) التي أشارت إلى عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطالب المعلم، ودراسة مكاري (١٩٩٨) التي أشارت إلى وجود قصور واضح في دور المعلم المتعاون، تجاه الطلبة المعلمين فيما يتعلق بتدريبهم.

القسم الثاني

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر الأطراف المتعاونة من حيث حدة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة، ومكان العمل؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم تحليل التباين المتعدد، وذلك لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على المتغيرات التابعة لمجالات الدراسة الأربعة.

الجدول (٧)

تحليل التباين المتعدد لإيجاد اثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على المجال الأول (تنظيم برنامج التربية العملية)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	١	٠,٧٢٦	٠,٧٢٦	٢,٦٦٢	٠,١٠٧
الوظيفة	٢	٠,٩٤٣	٤٧١	١,٧٢٧	٠,١٨٤
مكان العمل	٢	٠,٣١٤	٠,١٥٧	٠,٥٧٥	٠,٥٦٥
الخطأ	٨٢	٢٢,٣٧٤	٠,٢٧٣	-	-
الكلي	٨٧	٢٤,٧٣٣	-	-	-

مستوى الدلالة = (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني على مجال الدراسة الأول (تنظيم برنامج التربية العملية) تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة ومكان العمل، حيث كانت قيم ف على التوالي (٢,٦٦٢، ١,٧٢٧، ٠,٥٧٥)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بين الأطراف المتعاونة في نظرتهم نحو مدى حدة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في مجال تنظيم البرنامج، وقد يعود ذلك إلى أن الطلبة / المعلمين يطبقون في مدارس متعاونة تابعة لدائرة التربية والتعليم التابعة لوكالة الغوث مما يسهل الإجراءات التنسيقية والأمور التنظيمية، إضافة إلى أن جميع الأطراف المتعاونة يعملون في الدائرة نفسها وبعضهم قد شارك بطريقة أو بأخرى في التخطيط لبرنامج التربية العملية، ووضع أنظمته وتعليماته.

الجدول (٨)

تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على المجال الثاني (عملية الإشراف التربوي)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	١	٠,٠٠٤٥٣	٠,٠٠٤٥٣	٠,٠١١	٠,٩١٨
الوظيفة	٢	٠,٣٦٨	٠,١٨٤	٠,٤٢٩	٠,٦٥٣
مكان العمل	٢	٠,٨٦٥	٠,٤٣٣	١,٠٠٩	٠,٣٦٩
الخطأ	٨٢	٣٥,١٥٧	٠,٤٢٩		
الكلي	٨٧	٣٦,٤٤٢			

مستوى الدلالة = (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني على مجال الدراسة الثاني (عملية الإشراف التربوي) تعزى لمتغيرات الجنس، والوظيفة، ومكان العمل، حيث كانت قيم ف على التوالي (٠,٠١١، ٠,٤٢٩، ١,٠٠٩)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥). وقد يعزى ذلك إلى أن هذا المجال يأتي ضمن الأسس التي يقوم عليها برنامج التربية العملية، إضافة إلى أن المشرفين التربويين الذين يتابعون الطلبة / المعلمين في الميدان يمتلكون مخزوناً متكاملاً من الكفايات والاستراتيجيات الإشرافية، التي تناسب الحاجات المختلفة للطلبة / المعلمين، وتلبي ما بينهم من تفاوت في القدرات والاستعداد، الأمر الذي أدى إلى عدم وجود اختلاف في نظرة الأطراف المتعاونة نحو الإشراف التربوي، وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة المطاوعة (٢٠٠٠) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في وجهات نظر كل من المشرفين والمشرفات نحو الإشراف التربوي.

الجدول (٩)

تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على المجال الثالث (إدارة المدارس المتعاونة)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	١	٠,١١٦	٠,١١٦	٠,٣٠١	٠,٥٨٥
الوظيفة	٢	٨,٦٦٤	٤,٣٣٢	١١,٢٢	٠,٠٠*
مكان العمل	٢	٠,٢٦١	٠,١٣١	٠,٣٣٨	٠,٧١٤
الخطأ	٨٢	٣١,٦٥٦	٠,٣٨٦		
الكلي	٨٧	٤٥,٢٤١			

مستوى الدلالة = (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٩) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال إدارة المدارس المتعاونة تعزى لمتغيري الجنس، ومكان العمل، حيث بلغت قيمة ف على التوالي (٠,٣٠١ ، ٠,٣٣٨)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في حين يتضح من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجال إدارة المدارس المتعاونة تعزى لمتغير الوظيفة، فقد بلغت قيمة ف (١١,٢٢) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المشرفين التربويين، حيث كان متوسطه (٣,٠٣). وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلات حادة، مقابل متوسطات المعلمين والمديرين حيث كانت متوسطاتهم على التوالي (٢,١٥ ، ١,٧٩). وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بين المعلمين والمديرين في نظرتهم إلى المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في هذا المجال، واختلافاً بينهم وبين المشرفين، وقد يعود ذلك الاختلاف إلى اختلاف فلسفة الأطراف المتعاونة وطرائقها ومفاهيمها حول برنامج التربية العملية وحدة المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في هذا المجال، إضافة إلى أن المشرفين التربويين شموليو النظرة من حيث المسؤولية في تحقيق النمو المتكامل للطلبة / المعلمين وتحسين المناخ التعليمي كذلك.

الجدول (١٠)

تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على المجال الرابع (المعلم المتعاون)

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	١	١,٠٣٤	١,٠٣٤	٢,٦٧٨	٠,١٠٦
الوظيفة	٢	٨,٢٢٦	٤,١١٣	١٠,٦٦	٠,٠٠*
مكان العمل	٢	٠,٧٦٢	٠,٣٨١	٠,٩٨٧	٠,٣٧٧
الخطأ	٨٢	٣١,٦٤٣	١,٣٨٦		
الكلي	٨٧	٤٨,٣٦٣			

مستوى الدلالة = (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مجال المعلم المتعاون تعزى لمتغيري الجنس، ومكان العمل، حيث بلغت قيمة ف على التوالي (٢,٦٧٨ ، ٠,٩٨٧)، وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في حين يتضح من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مجال المعلم المتعاون تعزى لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة ف (١٠,٦٦)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المشرفين حيث كان متوسطهم (٣,٠٨)، وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلات حادة، مقابل متوسطات المعلمين والمديرين حيث بلغت متوسطاتهم على التوالي (١,٩٠ ، ١,٩٣) . وهذا يعني أن هناك اتفاقاً بين المعلمين والمديرين في نظرتهم إلى المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في هذا المجال، وهناك اختلاف بينهم وبين المشرفين التربويين وقد يعود ذلك إلى أن للمشرفين التربويين وجهات نظر خاصة في مدى خلق المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين في هذا المجال تختلف عن وجهات نظر المعلمين ومديري المدارس، لأن المشرفين التربويين أكثر قدرة ودراية بعمل المعلم، وأكثر معرفة بالجانبين العملي والنظري للحكم على أداء المعلم المتعاون ومتابعته، لأنهم يمتلكون مخزوناً متكاملاً من الكفايات والاستراتيجيات الإشرافية، الأمر الذي يمكنهم من الوقوف على المشكلات التي تواجه الطالب / المعلم في مجال المعلم المتعاون.

الجدول (١١)

تحليل التباين المتعدد لإيجاد أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على المجال الكلي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
الجنس	١	٠,١٥٩	٠,١٥٩	٠,٨٢٩	٠,٣٦٥
الوظيفة	٢	٢,٤١٤	١,٢٠٧	٦,٢٨٦	٠,٠٠٣*
مكان العمل	٢	٠,٠٣٤٨	٠,٠٣٤٨	٠,٠٩١	٠,٩١٣
الخطأ	٨٢	١٥,٧٤٣	٠,١٩٢		
الكلي	٨٧	٢٠,٩٣٥			

مستوى الدلالة = (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على المجال الكلي تعزى لمتغيري الجنس، ومكان العمل، حيث بلغت قيمة ف على التوالي (٠,٨٢٩، ٠,٠٩١) وهي قيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في حين يتضح من الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على المجال الكلي تعزى لمتغير الوظيفة، حيث بلغت قيمة ف (٦,٢٨٦) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) ولصالح المشرفين التربويين حيث كان متوسطهم (٣,٠٤) وهذا متوسط يعبر عن وجود مشكلات حادة، مقابل متوسطات المعلمين والمديرين التي بلغت على التوالي (٢,٤٤، ٢,٢٩). وقد يعود ذلك إلى أن ادوار المشرف التربوي ومسؤولياتهم تأتي ضمن الأسس والثوابت التي يقوم عليها برنامج التربية العملية، ولا تنحصر تلك الأدوار في مشاهدة الموقف التعليمي وملاحظة أحداثه وتسجيل وقائعه، بل تتعدى ذلك إلى الوقوف على المشكلات التي تواجه الطلبة / المعلمين ومساعدتهم في التغلب عليها والأخذ بأيديهم باتجاه النجاح في عملهم.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفقاً للمتغيرات المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) لدى عينة الدراسة

المتغير	مستويات التغير	المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	٣,٤٦	٠,٥٢	٢,٣٥	٠,٥٨	٢,٢٠	٠,٧٤	٢,٢٣	٠,٨٠	٢,٥٦	٠,٤٧
	أنثى	٣,٢٧	٠,٥٤	٢,٣٠	٠,٧٢	٢,١٦	٠,٧١	١,٩٢	٠,٦٥	٢,٤١	٠,٥١
	الكلي	٣,٣٧	٠,٥٣	٢,٣٢	٠,٦٥	٢,١٨	٠,٧٢	٢,٠٨	٠,٧٥	٢,٤٩	٠,٤٩
الوظيفة	معلم	٣,٣٨	٠,٥٥	٢,٣٤	٠,٦٨	٢,١٥	٠,٦٨	١,٩٠	٠,٦٣	٢,٤٤	٠,٤٦
	مدير	٣,٢١	٠,٥١	٢,٢٣	٠,٥٧	١,٧٩	٠,٥٥	١,٩٣	٠,٧٠	٢,٢٩	٠,٤٣
	مشرف	٣,٦٢	٠,٤٢	٢,٤٣	٠,٦٦	٣,٠٣	٠,٤١	٣,٠٨	٠,٤٣	٣,٠٤	٠,٢٧
	الكلي	٣,٣٧	٠,٥٣	٢,٣٢	٠,٦٥	٢,١٨	٠,٧٢	٢,٠٨	٠,٧٥	٢,٤٩	٠,٤٩
مكان العمل	كلية العلوم التربوية	٣,٧١	٠,٥٣	٢,٥٣	٠,٧٤	٢,٨٨	٠,٣٣	٣,١١	٠,١٧	٣,٠٦	٠,٣٤
	مركز التطوير	٣,٣٩	٠,٥٠	٢,٧٨	٠,٨١	٣,٠٠	٠,١٥	٢,٧١	٠,٣٨	٢,٩٧	٠,١٧
	منطقة جنوب عمان	٣,٣٥	٠,٥٣	٢,٢٩	٠,٦٤	٢,١١	٠,٧١	١,٩٩	٠,٧٢	٢,٤٤	٠,٤٨
	الكلي	٣,٣٧	٠,٥٣	٢,٣٢	٠,٦٥	٢,١٨	٠,٧٢	٢,٠٨	٠,٧٥	٢,٤٩	٠,٤٩

الاستنتاجات:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها يستنتج الباحثان مايلي:

- عدم وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني في مجالات الدراسة الثاني (الإشراف التربوي)، والثالث (إدارات المدارس) والرابع (المعلم المتعاون) وذلك حسب وجهة نظر الأطراف المتعاونة.
- وجود مشكلات حادة تواجه الطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج التربية العملية في أثناء التطبيق الميداني في المجال الأول (تنظيم البرنامج) وعددها خمس مشكلات، وذلك حسب وجهة نظر الأطراف المتعاونة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الأطراف المتعاونة نحو المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين في أثناء التطبيق الميداني تعزى لمتغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، والوظيفة، ومكان العمل) على مجالات الدراسة: الأول، والثاني، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المشرفين على مجالات الدراسة: الثالث والرابع والمجال الكلي.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثان بما يلي:

- عقد اجتماعات دورية بين الأطراف المتعاونة مع برنامج التربية العملية، والمسؤولين عن البرنامج في الكلية، للتشاور وإبداء الرأي.
- تخصيص وقت أطول للمتعاونين مع البرنامج (المشرفون التربويون، ومدراء المدارس، والمعلمون المتعاونون) في أيام التطبيق العملي، لمتابعة الطلبة / المعلمين وتقديم خدمات إشرافية قيمة لهم.
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس المتعاونة، والمعلمين المتعاونين، لتطوير نظرتهم إلى برنامج التربية العملية، وإدراكهم لأدوارهم ومسؤولياتهم في الإشراف على البرنامج.
- دعوة مديري المدارس الطلبة / المعلمين وحثهم على المشاركة في النشاطات المدرسية التي تقوم بها المدرسة، والعمل على تذليل الصعوبات التي تواجههم في هذا المجال.

المراجـع:

١ . أبو جادو، صالح، (٢٠٠٢)، دور المعلمين التطبيقين في الإشراف على برنامج التربية العملية في كليات العلوم التربوية، تعيين دراسي، معهد التربية – الأونروا / يونسكو – عمان.

٢ . البدن، بهية محمود، والخاجه، هدى حسين، (١٩٩٥)، "تقويم واقع التربية العملية لبرنامج بكالوريوس التربية الرياضية بجامعة البحرين"، المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية، العدد ٢٣، ص ص ٧٥-١٠٧.

٣ . أبو عبيد، انمار، (١٩٩٦)، "المشكلات التي تواجه طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة مؤتة أثناء تطبيق التربية العملية"، مجلة دراسات للعلوم التربوية، مجلد ٢٣، عدد ٢، الجامعة الأردنية – عمان.

٤ . أبو زينة، فريد، وأبو ليله عبد الله، (١٩٩٥)، "تطوير برامج إعداد المعلمين لمدارس الغد" من وقائع المؤتمر التربوي، تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان.

٥ . ديراني، محمد، (١٩٩٥)، "فعالية برنامج التأهيل التربوي للمعلمين في تحسين ممارساتهم التعليمية"، مجلة دراسات، العدد (١)، الجامعة الأردنية – عمان.

٦ . عبد الحميد، إبراهيم شوقي، (١٩٩٩)، "مشكلات طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة (مشكلات الإعداد المهني)"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات المتحدة، بحث رقم ٢٠٠١-١٢/ ٩٩.

٧ . عطا الله، ميشيل، ونوفل، محمد بكر، (٢٠٠٥)، "التحديات التي تواجه طلبة كلية العلوم التربوية (الأونروا) في أثناء التحاقهم ببرنامج التربية العملية لعام ٢٠٠٤"، جامعة مؤتة، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات.

٨ . الفرا، عبد الله، (١٩٩٣)، "أثر استخدام تكنولوجيا التدريس المصغر في إعداد المعلم اليمني بجامعة صنعاء وتطويره"، المجلة العربية للتربية، مجلد (١٦)، عدد ٢.

٩ . مكاري، افلين نصيف، (١٩٩٨)، "تقويم واقع التربية العملية من خلال آراء طالبات كلية التربية الرياضية بالمينا"، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مجلد ١٢، عدد ٢، ص ص ٢٥٦-٢٥٦.

١٠ . ناصر، إبراهيم عبد الله، (١٩٩٧)، "المشكلات التي تواجه الطلبة في التربية العملية" بحث منشور بجامعة المنصورة، كلية التربية، المجلة العلمية لكلية التربية، المنصورة.

11. *Keith Wood, (2000), The Experience of Learning to Teach: Changing Student Teachers Ways of Under Standing Teaching, Vol. 32, No. 1, P 75.*
12. *Tang, Sylvia Yee Fan (2003), Challenge and Support: The Dynamics of Student Teacher's Professional Learning in the Field Experience. Teaching and Teacher Education, Vol. (19), No.: (5) 423-498.*
13. *Young, S. W (2001), "The Performance of Preservice Student Teacher (Physical Education) During Teaching Practice in Hong Kong, Paper Submitted for Discussion At 21 International Seminar for Teacher Education (ISTE) College of Education, Kuwait.*

العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس

رنا سلعوس *

* مشرفة أكاديمية متفرغة – منطقة نابلس التعليمية – جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس، وكذلك درجة شيوع السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في المدينة نفسها، كما هدفت أيضا الى معرفة دور بعض المتغيرات مثل الجنس وسنوات الخبرة والتخصص ، والمؤهل العلمي ، والعمر على مستوى الانتماء التنظيمي و السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس، كذلك معرفة العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عندهم . ومن اجل تحقيق ذلك قامت الباحثة باختيار عينة مؤلفة من (١٥٤) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الخاصة وتم توزيع استبانه عليهم مؤلفة من (٧٢) فقرة. ومن اجل استخراج النتائج استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي واختبار شيفية ، ومعامل الارتباط بيرسون، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة ، كذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات الخبرة والتخصص والعمر في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي ، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=٠٥ , ٠) في السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والتخصص والعمر ، في حين وجدت فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المؤهل العلمي .

Abstract

This study aimed at determining the level of teachers' organizational allegiance who work at private school teachers in the city of Nablus and their personal attributes as well. The study also tried to identify the impact of various variables such as: gender, years of experience, field of specialization, educational level and age on teachers' organizational allegiance and their personal attributes. The relation between teachers' allegiance and personal attributes was also investigated.

The study sample consisted of (154) teachers (males and females). A questionnaire was designed for the purpose of collecting the data and answering the study questions. It consisted of (72) items. The data was analyzed and different tests were used such as t-test, ANOVA, scheffe test, and correlation factor (Pearson). It was concluded that there is a positive relationship between teachers' organizational allegiance and their personal attributes. It was also concluded that there are no significant differences in the level of teachers' organizational attributes in favor of experience, field of specialization and age and there are significant differences in favor of gender and educational level. It was also concluded that there are no significant differences in personal attributes in favor of gender, experience, age and field of specialization, and there are significant differences in favor of educational level

مقدمة:

لقد حظي المعلم بمكانة سامية في الأديان السماوية وعبر العصور والحضارات، وهو أداة إصلاح المجتمع، وكما يقول عالم التربية "جون ديوي" فإن المعلم المخلص هو الفنان الماهر بعقله، وعواطفه، وقلبه الكبير، ومداركه الواسعة، واستعداداته، وحيويته المستمرة من اجل الأطفال والناشئين والتلاميذ في المجتمع. والمعلم بحكم موقعه من العملية التربوية يقوم بعدة أدوار مهمة، فهو المخطط والمنفذ لتلك العملية، حيث يقوم بعملية تحليل المنهج، والكتاب المدرسي، وهو الذي يصوغ الأهداف التدريسية في ضوء الأهداف العامة للتربية، كما أن المكانة السامية للمعلم يترتب عليها مسئوليات، وواجبات وهذه المسئوليات والواجبات لا يمكن أن تتحقق إلا إذا توافرت لدى المعلم بعض السمات من أجل تحقيق الهدف من العملية التربوية التي تعتبر المعلم فيها احد المدخلات التربوية (الحنفي، ٢٠٠٤).

وهناك إجماع عالمي على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي. وبدون معلم متعلم متدرب ذكي يعي دوره بشكل شمولي لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه. ومع تغير العصر ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات والتقنية ازدادت الحاجة إلى معلم يتطور باستمرار مع تطور العصر؛ ليلبي حاجات الطالب والمجتمع. تلك الحاجات التي أصبح من سماتها التغير المستمر.

ويعد المعلم حجر الزاوية في عملية التعلم والتعليم ونظرا للدور المهم الذي يقوم به من تحويل الأفكار والتطلعات النظرية، التي يطرحها المخططون والمنظرون في مجال التربية بشكل عام والمناهج بشكل خاص، إلى واقع، وقد ازدادت هذه الأهمية في السنوات الأخيرة بعد أن أصبح ينظر إلى المعلم كصاحب مهنة، إذ فرضت عليه هذه النظرة أن يمتلك مجموعة من السمات تمكنه من أداء عمله بكفاءة وفعالية (خريشة، ٢٠٠٥).

ونظرا لتعدد أدوار المعلم في التربية الحديثة ومسئولياته تجاه التلاميذ، فانه يجب أن يتحلى بمجموعة من السمات الشخصية التي تمنح التلاميذ حرية ابتكار الحلول، وتطوير أساليب خاصة بالبحث، والتفكير المبدع، لذا ينبغي أن يوضع في الاعتبار أن المعلم لا يعلم مادته وطريقته فحسب، وإنما بشخصية وسلوكه وعلاقاته مع التلاميذ وانتمائه إلى المدرسة ومهنة التعليم، وما يثيره لديهم من تشجيع يدفعهم دائما إلى الإمام(الحنفي، ٢٠٠٤).

ويعد موضوع الانتماء التنظيمي المفتاح الأساسي والمهم لتفحص مدى انسجام أفراد

التنظيم مع بعضهم . كما يعد موضوع الانتماء التنظيمي المفتاح الأساسي والمهم لتفحص مدى الانسجام القائم بين الأفراد ومنظماتهم ؛ فالأفراد ذوو الانتماء المرتفع تجاه منظماتهم هم الذين لديهم الاستعدادات الكافية لأن يكرسوا مزيدا من الجهد والتفاني في أعمالهم ويسعوا بصورة دائمة للمحافظة على استمرار ارتباطهم وانتمائهم لمنظمتهم(المخلافي، ٢٠٠١).

إن بعض المعلمين -كما نرى- يعتزون بانتمائهم لمدارسهم ومهنتهم، ويعملون بجد ونشاط ويدأبون على تحقيق أهداف المدرسة، وآخرون لا يترددون في التغيب أو التأخير، ويكتفون بالحد الأدنى من الانجازات المطلوبة، هذا إن لم يتركوا المدرسة، ويغتنموا أية فرصة عمل أخرى تعرض عليهم، مما يؤثر سلبا على أداء المدرسة وأهدافها، فالالتزام التنظيمي حاجة ماسة لكل مدرسة فمصلحتها تستوجب الاحتفاظ بالعاملين بها(Joffres and Haughey، ٢٠٠١).

فهناك بعض المهن تتطلب سمات شخصية معينة، وذلك نظرا لطبيعة ضغوط العمل التي تصاحب كل مهنة، والناس، بحسب صفاتهم الشخصية، متفاوتون في قدراتهم على تحمل تلك الضغوط المهنية المختلفة، وبالتالي، فان مهنة التدريس أيضا تتطلب سمات شخصية معينة، وهناك العديد من الأسئلة التي شغلت بال المهتمين بشؤون التربية والتعليم، والتي تدور حول السمات الشخصية للمعلم التي تعد من أسباب نجاحه في مهنة التعليم، ذلك لما للمعلم من دور مهم في إعداد أجيال المستقبل وتشكيلهم (الراشد، ٢٠٠١) وبما أن مهنة التدريس تسبق المهن الأخرى بالتدخل في تكوين شخصية الأفراد جميعا، قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة، فجميع أفراد المجتمع الذين يتولون مسؤولياته في شتى الميادين، وعلى المستويات كافة، لا شك قد مروا من خلال أبواب المدرسة، ومن ثم فهم قد اصطبغوا بشخصيات معلميهم وأساتذتهم، وبالقيم التي غرسوها فيهم، ومن هنا كان الحرص على حسن اختيار المعلم الجيد الذي يتمتع بسمات تمكنه من تحقيق فلسفة المجتمع في جوانبها المتعددة في نفوس الطلاب وعقولهم، ويغرس فيهم حب الوطن والانتماء له والتفاني في خدمته، وقد عدد الشومي بعض السمات التي تتوافر في المعلم الناجح، ومنها روحية خلقية، وانفعالية تتمثل في الاتزان الانفعالي، وعقلية، واجتماعية، وجسمية، وعلمية (العكروتي، ٢٠٠٢)

مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والبحوث المتعلقة بالمعلم فقد لاحظت نقصا ملحوظا في الدراسات النفسية المتعلقة بالمعلم بشكل عام، والدراسات المتعلقة بالسمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند المعلمين بشكل خاص، وخاصة على معلمي المدارس الخاصة، من هنا ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة التي تهتم بموضوع العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس، لما لهذه المدارس من سمعة جيدة في رفع المستوى التعليمي عند الطلبة وخصوصا في المرحلة الحالية التي يمر بها الشعب الفلسطيني من حصار وإغلاق المدارس الحكومية نتيجة عدم تلقي المعلمين لرواتبهم.
وتسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس؟
٢. ما درجة شيوع السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر؟
٤. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة شيوع السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر؟
٥. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات

استجابات العينة في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي،

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٨. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي

١٠. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥) بين متوسطات استجابات العينة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر

١١. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عند مستوى الدلالة (α=٠٫٠٥)بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف الى :

١ . مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس
٢ . درجة شيوع السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس
٣ . دور بعض المتغيرات مثل الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر على الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس .
٤ . دور بعض المتغيرات مثل الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي، والعمر على السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس .
٥ . العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس .

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، حيث تناولت موضوع الانتماء التنظيمي وموضوع السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة ولما لهذين الموضوعين من أهمية في نجاح العملية التعليمية التعلمية، كما تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها أول دراسة –على حد علم الباحثة– تناولت العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة، كما يتوقع من نتائجها أن تفيد المسئولين عن المعلمين في المدارس الخاصة في وضع معايير تتعلق باختيار المعلمين الذين لديهم انتماء لمهنة التدريس، وكذلك سمات شخصية محددة .

حدود الدراسة:

حدود زمانية : الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧م
حدود مكانية : المدارس الخاصة في مدينة نابلس .
حدود بشرية : معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس
حدود إجرائية : تقتصر هذه الدراسة على الأداة المستخدمة وصدقها وثباتها

الدراسات السابقة:

أولا:الدراسات العربية

١ . دراسة الراشد (٢٠٠١) بعنوان بعض السمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية . حيث حدد الباحث أربع سمات للشخصية لتحديد أثرها على الأداء وهي الأنا، وضبط التوافق النفسي، والتعصب، والسيطرة، فقام الباحث باختيار عينة مكونة من (١٧٤)معلما ومعلمة، فأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلم وقوة الأنا في تخصص الرياضيات، أما باقي التخصصات فلم تظهر أي علاقة إحصائية .

٢ . وأجرت السلعوس(٢٠٠١) دراسة بعنوان السمات الشخصية لدى المرأة العاملة في القطاعين الحكومي والخاص في مدينة نابلس، فتكونت عينة الدراسة من (٣٥١)امرأة عاملة طبق عليها مقياس جوردن مكون من (٤٠) فقرة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن سمة السيطرة جاءت في المرتبة الأولى، يليها السمة الاجتماعية، ثم سمة المسؤولية وفي المرتبة الأخيرة جاءت سمة الاتزان الانفعالي، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق في السمات الشخصية للمرأة العاملة تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية، والعمر، و الراتب الشهري، في حين وجدت فروق دالة إحصائيا في السمات الشخصية تعزى لمتغيرات قطاع العمل، والمؤهل العلمي، والوظيفة، ومكان الإقامة .

٣ . دراسة عبدات(٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى السمات الشخصية والروح المعنوية عند معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، والبالغ عددهم (٢٥٠)معلما ومعلمة، واستخدم الباحث اختبار ايزنك للشخصية، وكانت من أهم نتائجه، أن معظم المعلمين العاملين في مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية تميل نحو نمط الشخصية، في حين تميل النسبة القليلة منهم نحو النمط المنبسط، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في أنماط الشخصية عند المعلمين تعزى للحالة الاجتماعية، وسنوات الخبرة، والمستوى الدراسي، والراتب .

٤ . دراسة ياسين(٢٠٠٣) هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الالتزام التنظيمي والمهني لدى المعلمين في المدارس الحكومية في محافظتي رام الله والبيرة، فتكون مجتمع الدراسة من (٢٤٢٤) معلما ومعلمة اختار الباحث منهم عينة عشوائية بلغ حجمها (٣٦٢)معلماً ومعلمة وزعت عليهم استبانة مؤلفة من(٥٠) فقرة، وأشارت نتائج التحليل الإحصائي

أن درجة الالتزام التنظيمي عند المعلمين نحو المدرسة والمهنة مرتفعة، ووجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

٥. دراسة غنام (٢٠٠٥) هدفت الدراسة الى التعرف إلى السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الأساسية في مدينة نابلس، فبلغ عددهن (١٠٨٨) تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (١٨٣) واستخدمت الباحثة مقياس جوردن للشخصية اشتمل على (٣٩) فقرة، ومقياس الولاء التنظيمي اشتمل على (٢٨) فقرة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة الولاء التنظيمي، لدى المدرسات، كبيرة جدا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الولاء التنظيمي تعزى لمكان العمل، والمؤهل العلمي، ومكان السكن، وسنوات الخبرة، ومعدل الدخل.

٦. دراسة علاونه(٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة الى التعرف إلى مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والعلاقة بينهما عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس، وتم اختيار عينة منهم بلغ حجمها (١٢٦) معلما ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الرضا الوظيفي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس مرتفع، وان مستوى الولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس مرتفع، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والعمر، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الولاء التنظيمي تعزى لمتغير الجنس، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية بين الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي.

ثانيا: الدراسات الأجنبية:

٧. دراسة سيليب(Selep، ٢٠٠٠) بعنوان الانتماء التنظيمي للمدرسين في النظام التربوي، استعرضت الدراسة مستويات الانتماء لدى أعضاء هيئة التدريس الأتراك في انتمائهم لمدارسهم، والوظائف المندمجة في التعليم، ومجموعة العمل، واستخدم مقياس مؤلف من (٢٨) فقرة تم توزيعه على (٣٠٢) من أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس

الحكومية الثانوية، وأشار تحليل البيانات إلى أن أعضاء هيئة التدريس يبذلون جهداً مميزاً من أجل مصلحة مدارسهم، وظهر أن هناك علاقة مباشرة بين انتماء المدرسين التنظيمي واعتزازهم بأنهم جزء من المدرسة ومجموعة العمل، فقد كان المدرسون ملتزمين جداً بجدول التعليم اليومي وبمهنة التعليم، وراعوا بأن تكون علاقاتهم اكثر حميمية وقربا مع الاخرين في المدرسة، كما كانت علاقاتهم بين متغيرات انتماء المدرسين ومجموعة العمل ومهنة التعليم.

٨. دراسة سوميتش وبوجل (Somech & Bogler، ٢٠٠٢) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة المميزة بين الولاء المهني والتنظيمي للمعلمين ومشاركتهم في اتخاذ القرار، وجمعت البيانات باستخدام استبانة وزعت على (٩٨٣) معلما من ٢٥ مدرسة إعدادية و (٢٧) مدرسة ثانوية في تركيا، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتباطاً ايجابياً بين الولاء التنظيمي والمجال الإداري والحضاري المنظم في التعامل مع التلاميذ والفرق والمنظمة. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباط ايجابي بين الولاء المهني والمجال الفني فقط.

٩. دراسة موراي وآخرين(Murray، and et. al، ٢٠٠٢)بعنوان السمات الشخصية للمعلم وتقييم لطلبة في ستة أنواع من المساقات الجامعية في كندا ولندن، وفحصت هذه الدراسة (٢٩) سمة عند(٤٦) معلما وذلك من خلال تقييم الطلبة لهؤلاء المدرسين وأشارت النتائج إلى أن السمات الشخصية تسهم بفعالية في التدريس وتختلف حسب نوع المساق، كما ترتبط سمات الشخصية باختلاف المساقات التي يدرسها المدرس.

١٠. وفي دراسة أجراها وين ورتشرد(Wayne and Richard، ٢٠٠٥) بعنوان ولاء التابع للمسئول المباشر كمفهوم مهمل في مجال الإدارة التربوية، فحصت هذه الدراسة ولاء المعلم لمدير المدرسة من حيث علاقات الخضوع وتأثير التسلسل الهرمي، والاستقلال الوجداني، وذلك لمعلمي ومديري المدارس الثانوية ووجدت هذه الدراسة علاقة سلبية بين ولاء المعلم والخضوع لمدير المدرسة، وعلاقة إيجابية بين ولاء المعلم وتأثير التسلسل الهرمي والاستقلال الوجداني.

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين أن هناك مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية تناولت متغير الانتماء التنظيمي ومتغير السمات الشخصية، إلا انه لا توجد أية دراسة بحثت العلاقة بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في العديد من الأمور من أهمها المراجع

الحديثة في الموضوع وكذلك المنهجية المتبعة في هذه الدراسات كما استفادت من الأدوات المستخدمة فيها.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي لأنه يلائم طبيعة الدراسة وأهدافها، وهو المنهج الذي يهتم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الخاصة البالغ عددهم (٣٥٤) معلما ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة عشوائية من معلمي المدارس الخاصة، حيث كان حجم العينة (٥٠٪) من مجتمع الدراسة فتكونت عينة الدراسة من (١٧٦)معلما ومعلمة وزعت عليهم أداة الدراسة، استرجع منها (١٦٣) استبانة، واستبعدت (٩) استبانات لعدم صلاحيتها وبذلك اصبح حجم العينة النهائي هو (١٥٤) معلما ومعلمة، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة وفق متغيراتها المستقلة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٤٨	٣١,٢
	إناث	١٠٦	٦٨,٨
	المجموع	١٥٤	١٠٠,٠
سنوات الخبرة	اقل من ٥ سنوات	٦٦	٤٢,٩
	من ٥-١٠سنوات	٤٣	٢٧,٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٥	٢٩,٢
	المجموع	١٥٤	١٠٠,٠
التخصص	علمي	٦٥	٤٢,٢
	أدبي	٨٩	٥٧,٨
	المجموع	١٥٤	١٠٠,٠
المؤهل العلمي	كلية مجتمع	٥١	٣٣,١
	بكالوريوس فأعلى	١٠٣	٦٦,٩
	المجموع	١٥٤	١٠٠,٠
العمر	اقل من ٣٠	٦٨	٤٤,٢
	٣٠-اقل من ٤٠سنة	٤٩	٣١,٨
	٤٠-اقل من ٥٠سنة	٢٤	١٥,٦
	أكثر من ٥٠سنة	١٣	٨,٤
	المجموع	١٥٤	١٠٠,٠

أداة الدراسة:

طورت الباحثة أداة لقياس مستوى السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند المعلمين مستعينة بالأدب التربوي والدراسات السابقة مثل دراسة(Celep، ٢٠٠٠) ودراسة(رنا، ٢٠٠١)، ودراسة (علاونة، ٢٠٠٦)، ودراسة(غنام، ٢٠٠٥) ودراسة (ياسين، ٢٠٠٣) ودراسة(سلامة٢٠٠٤) واشتملت على (٧٢) فقرة فكان عدد الفقرات التي تقيس الانتماء التنظيمي (٣٢) فقرة في حينٍ بلغ عدد الفقرات التي تقيس السمات الشخصية (٤٠) فقرة.

وقد حددت الاستجابات في حال كونها ايجابية على النحو التالي : كبيرة جداً(٥) درجات وكبيرة (٤) درجات، ومتوسطة (٣) درجات، وقليلة (٢) درجتين ، وقليلة جدا (١) درجة واحدة، هذا فقد تم عكس المقياس في حالة كون الفقرة سلبية، فقد أصبحت على النحو التالي : كبيرة جداً(١) درجة واحدة وكبيرة (٢)درجتين، ومتوسطة (٣) درجات، وقليلة (٤) درجات، وقليلة جدا (٥) درجات.

صدق الأداة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى من خلال عرض أداة الدراسة المقترحة على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين بالإدارة العامة، والإدارة التربوية وعلم النفس في جامعة القدس المفتوحة، وجامعة النجاح الوطنية لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، وبيان وجهة نظرهم في الاستبانة، وقد بلغ عددهم (١٠) محكمين، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين على أداة الدراسة حوالي ٨٠٪. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم، عُدلت بعض فقرات الاستبانة من حيث البناء واللغة، وصياغة جمع الفقرات بصورة قابلة للقياس، وفصل بعض الفقرات عن بعضها.

ثبات الأداة:

لغرض التحقق من ثبات الأداة استخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا، كما في الجدول رقم (٢)

جدول (٢) معاملات الثبات لمجالات الدراسة.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
الانتماء التنظيمي	٣٢	٠,٨٦
السمات الشخصية	٤٠	٠,٨٨

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيم معامل الثبات بلغت على فقرات الانتماء التنظيمي (٠,٨٦) في حين بلغ معامل الثبات على السمات الشخصية (٠,٨٨) ومثل هذه الدرجة من الثبات مقبولة وتفي بأغراض الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

بعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات، فرغت وأدخلت للحاسب الآلي وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية spss واستخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية :

١ . المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية
٢ . اختبار (ت) للعينات المستقلة
٣ . تحليل التباين الأحادي ANOVA
٤ . معامل الارتباط بيرسون

ومن اجل تفسير النتائج المتعلقة بالانتماء التنظيمي استخدمت الباحثة النسب التالي :

اقل من ٥٠ ٪ مستوى انتماء منخفض
من ٪٥٠الى اقل من ٧٠٪ مستوى انتماء متوسط
اكبر من ٧٠٪ مستوى انتماء مرتفع

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول الذي نص على:

ما مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس ؟

من اجل الإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس، ومن اجل تفسير النتائج المتعلقة بالانتماء التنظيمي استخدمت الباحثة النسب التالي :

اقل من ٥٠ ٪ مستوى انتماء منخفض
من ٪٥٠الى اقل من ٧٠٪ مستوى انتماء متوسط
اكبر من ٧٠٪ مستوى انتماء مرتفع

ونتائج الجدول التالي توضح ذلك :

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات الانتماء التنظيمي مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الانتماء
١.	أحدث أصدقائي بان المدرسة التي اعمل بها عظيمة جدا	٤,٨٠	٠,٤٤	٩٦	مرتفع
٢.	اشعر بان جميع المدرسين أصدقاء أعزاء	٤,٧٠	٠,٤٨	٩٤	مرتفع
٣.	احرص على تكوين علاقات جيدة مع زملائي خارج المدرسة	٤,٧٠	٠,٥٩	٩٤	مرتفع
٤.	اشعر بأنني صديق عزيز مع المدرسين	٤,٦٣	٠,٥٣	٩٢,٦	مرتفع
٥.	كان قراري للعمل في هذه المدرسة قرارا صائبا وحكيما	٤,٤٧	٠,٨٥	٨٢,٨	مرتفع
٦.	استخدم استراتيجيات متنوعة في التدريس مع الطلاب	٤,٤١	٠,٨٧	٨٨,٢	مرتفع
٧.	أراعي الأسس النفسية والمعرفية والاجتماعية في تعلم الطلاب في المدرسة	٤,٤١	٠,٨٩	٨٨,٢	مرتفع
٨.	لن اقبل العمل في مدرسة أخرى غير مدرستي حتى لو كانت ظروف العمل فيها أفضل من ظروف العمل في مدرستي	٤,٣٨	٠,٧٣	٨٧,٦	مرتفع
٩.	اقضي وقتا طويلا مع الطلاب في مناقشة المواضع الصعبة	٤,٣٨	٠,٧٢	٨٧,٦	مرتفع
١٠.	احرص على تطوير ذاتي مهنيا حتى أستطيع القيام بواجبي على أكمل وجه	٤,٣٦	٠,٧٥	٨٧,٢	مرتفع
١١.	اشعر بولاء كبير نحو مدرستي	٤,٣٥	٠,٨٣	٨٧	مرتفع
١٢.	احرص على الإطلاع على آخر المستجدات في مجال تخصصي	٤,٣٣	٠,٧٣	٨٦,٦	مرتفع
١٣.	أحب أن يعرف الجميع أنني اعمل في هذه المدرسة	٤,٣١	١,٠٥	٨٦,٢	مرتفع
١٤.	أبادر في المشاركة في حل المشكلات التي تحدث بين زملائي	٤,٣٠	٠,٨٣	٨٦	مرتفع
١٥.	سأستمر في العمل بمهنة التدريس حتى وان كانت دافعية الطلاب نحو التعلم منخفضة	٤,٢٨	٠,٨٥	٨٥,٦	مرتفع
١٦.	سأبقى في هذه المدرسة حتى لو أن الآخرين فضلوا العمل في مدارس أخرى	٤,٢٧	٠,٩٢	٨٥,٤	مرتفع
١٧.	التزم بتحضير جيد للحصص الصفية	٤,٢٠	٠,٩٨	٨٤	مرتفع
١٨.	اشعر بالفخر والاعتزاز عندما اخبر الآخرين عن ولائي لمدرستي	٤,١٨	٠,٦٢	٨٣,٦	مرتفع
١٩.	أشيد بكفاءة زملائي في المدرسة	٤,١٧	٠,٨٨	٨٣,٤	مرتفع
٢٠.	لدي رغبة في أن أصبح مشهورا في مهنة التدريس بين العاملين في المدرسة	٤,١٥	٠,٨٢	٨٣	مرتفع
٢١.	اشعر بالفخر والاعتزاز كوني مدرساً	٤,١٤	٠,٩٥	٨٢,٨	مرتفع
٢٢.	هناك توافق بيني وبين مدرستي يشجعني على الالتزام نحوها	٤,١٢	٠,٩٢	٨٢,٤	مرتفع
٢٣.	اهتم بمصير مدرستي واحرص على مستقبلها	٣,٩٨	١,١٩	٧٩,٦	مرتفع

٢٤.	أتعامل مع زملائي بلطف واحترام	٣,٩٤	١,١١	٧٨,٨	مرتفع
٢٥.	استمتع مع الطلاب في الحصص الصفية وحلقات النقاش	٣,٩٠	١,١٢	٧٨	مرتفع
٢٦.	احرص على التعامل مع زملائي بروح الفريق	٣,٨٩	١,٠٤	٧٧,٨	مرتفع
٢٧.	احرص على مشاركة زملائي مناسباتهم	٣,٨٥	١,١٢	٧٧	مرتفع
٢٨.	أشيد بالممارسات التربوية الجيدة التي يقوم بها زملائي في المدرسة	٣,٨١	١,١٨	٧٦,٢	مرتفع
٢٩.	ابذل مجهودا كبيرا من اجل إنهاء المناهج الدراسية التي ادرسها في الوقت المحدد	٣,٧٧	١,٣١	٧٥,٤	مرتفع
٣٠.	أقوم بالإطلاع على مناهج دراسية خارجية غير المناهج التي ادرسها في المدرسة	٣,٥٩	١,٣٥	٧١,٨	مرتفع
٣١.	سأستمر في العمل بمهنة التدريس حتى وان لم يكن لدي حاجة اقتصادية	٣,٢٢	١,٥٧	٦٤,٤	متوسط
٣٢.	أتقبل برحابة صدر أي واجب يلقى علي في هذه المدرسة	٢,١٣	١,١٣	٤٢,٦	منخفض

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق ترتيب فقرات الانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة، حيث جاءت الفقرة (أحدث أصدقائي بان المدرسة التي اعمل بها عظيمة جدا) في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٤,٨) ومثل هذه الدرجة تعبر عن درجة انتماء تنظيمي مرتفع عند معلمي المدارس الخاصة في حين جاءت الفقرة (أتقبل برحابة صدر أي واجب يلقى علي في هذه المدرسة) في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (٢,١٣) ومثل هذه الدرجة تعبر عن درجة انتماء تنظيمي منخفض وإذا ما نظرنا إلى جميع فقرات الانتماء التنظيمي عند المعلمين نلاحظ أن درجة الانتماء التنظيمي كانت مرتفعة في معظم الفقرات باستثناء فقرتين، فقد جاءت الدرجة على إحداهما متوسطة وهي (سأستمر في العمل بمهنة التدريس حتى وان لم يكن لدي حاجة اقتصادية) في حين جاءت الدرجة على الفقرة الأخرى منخفضة وهي (أتقبل برحابة صدر أي واجب يلقى علي في هذه المدرسة).

ثانيا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:

ما درجة شيوع السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس؟

من اجل الإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

والنسب المئوية لفقرات السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس ومن اجل تفسير النتائج المتعلقة بالانتماء التنظيمي استخدمت الباحثة النسب التالي :

اقل من ٥٠٪ سمة منخفضة

من ٥٠٪الى اقل من ٧٠٪ سمة متوسطة

اكبر من ٧٠٪ سمة مرتفعة

ونتائج الجدول التالي توضح ذلك :

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على فقرات السمات الشخصية مرتبة تنازلياً حسب درجة أهميتها

الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة السمة
١.	اختلط اجتماعيا بزملائي في العمل بطرقة سليمة	٤,٥٣	٠,٧٦	٩٠,٦	مرتفعة
٢.	اخذ زمام القيادة في مواقف المناقشة الجماعية	٤,٥١	٠,٧٨	٩٠,٢	مرتفعة
٣.	أقوم بدور فعال في المواقف والأنشطة الجماعية	٤,٥١	٠,٧٦	٩٠,٢	مرتفعة
٤.	أوافق أن اقضي وقتي بصحبة الآخرين	٤,٤٦	٠,٩٧	٨٩,٢	مرتفعة
٥.	لست واثقا من قدراتي	٤,٤٤	٠,٨٥	٨٨,٨	مرتفعة
٦.	لدي القدرة على اتخاذ قرارات مهمة دون مساعدة احد	٤,٤١	٠,٩٤	٨٨,٢	مرتفعة
٧.	أنا شخص هادئ ولا يمكن إثارتي	٤,٣٧	٠,٩٣	٨٧,٤	مرتفعة
٨.	يسهل أن انفعل وأبدو عصبيا عند وقوع الأخطاء	٤,٣٤	٠,٧٧	٨٦,٨	مرتفعة
٩.	لا استسلم بسهولة عند مواجهتي المشاكل	٤,٣٤	١,٠١	٨٦٠٨	مرتفعة
١٠.	أتحرر من أنواع القلق والتوتر	٤,٣٣	٠,٨٩	٨٦,٦	مرتفعة
١١.	الاختلاط بسهولة مع الأشخاص الجدد	٤,٣١	٠,٧٢	٨٦,٢	مرتفعة
١٢.	أجد سهولة في التأثير على الآخرين	٤,٢٦	٠,٨٧	٨٥,٢	مرتفعة
١٣.	استمر في الأعمال الروتينية حتى انتهي منها	٤,٢٥	٠,٨٣	٨٥	مرتفعة
١٤.	يمكنني الاستمرار في العمل الذي أقوم به	٤,٢٥	٠,٩٤	٨٥	مرتفعة
١٥.	استمتع بوجود كثير من الناس حولي	٤,٢٤	١,٢٨	٨٤,٨	مرتفعة
١٦.	يسهل علي تكوين صداقات مع معارف جدد	٤,٢٢	١,٠٧	٨٤,٤	مرتفعة
١٧.	أثابر واجتهد في عملي	٤,١٨	٠,٦٢	٨٣,٦	مرتفعة
١٨.	أحب التحدث إلى الغرباء الذين لا اعرفهم	٤,١٨	١,٠١	٨٣,٦	مرتفعة
١٩.	استمر في العمل رغم الصعوبات	٤,١٣	٠,٩٥	٨٢,٦	مرتفعة

٢٠ .	لدي القدرة على تحديد علاقاتي واختيار القليل منها	٤,١٣	٠,٨٤	٨٢,٦	مرتفعة
٢١ .	أتأثر بآراء الآخرين بسهولة	٤,١١	٠,٩٣	٨٢,٢	مرتفعة
٢٢ .	أنا مثابر جدا في أي عمل أقوم به	٤,٠٥	١,٠٠	٨١	مرتفعة
٢٣ .	لدي القدرة على الاحتفاظ بضبط النفس حتى في المواقف التي تضايقني	٣,٩٦	١,٢٠	٧٩,٢	مرتفعة
٢٤ .	اعتني بأي عمل أقوم به	٣,٩٥	١,٢٨	٧٩	مرتفعة
٢٥ .	أنا ماهر في التعامل مع الآخرين وتوجيههم	٣,٩٥	٠,٩١	٧٩	مرتفعة
٢٦ .	أنا هادئ ومتمهل في تصرفاتي	٣,٩٢	٠,٩٨	٧٨,٤	مرتفعة
٢٧ .	اشعر بالاطمئنان وراحة البال في جميع الأحوال	٣,٩٠	١,١٢	٧٨	مرتفعة
٢٨ .	أواصل العمل رغم الصعوبات التي تواجهني	٣,٨٥	١,٠٧	٧٧	مرتفعة
٢٩ .	اهتم كثيرا بالاختلاط الاجتماعي بالناس	٣,٧٢	١,٣٣	٧٤,٤	مرتفعة
٣٠ .	اخذ المسؤوليات مأخذ الجد	٣,٥٧	١,٣٥	٧١,٤	مرتفعة
٣١ .	أفضل أن يقوم غيري بقيادة النشاط الاجتماعي	٣,٤٨	١,٣١	٦٩,٦	متوسطة
٣٢ .	أميل إلى أن أكون شخصا هادئا	٣,١٩	١,٥٨	٦٣,٨	متوسطة
٣٣ .	ينقصني الشعور بالمسؤولية	٢,٤٨	١,٢٦	٤٩,٦	منخفض
٣٤ .	أوصف أنني شخص عصبي نوعا ما	٢,٢٨	١,١٣	٤٥,٦	منخفض
٣٥ .	ينقصني الشعور بالثقة بالنفس	٢,٢٤	١,١١	٤٤,٨	منخفضة
٣٦ .	أميل إلى إن أكون عصبيا في تصرفاتي	٢,٢٣	٠,٨٩	٤٤,٦	منخفضة
٣٧ .	لا أميل إلى أن أكون مع غيري من الناس	٢,١٣	١,١٣	٤٢,٦	منخفضة
٣٨ .	لا أحب الاجتماعات بالناس	٢,١١	٠,٨٨	٤٢,٢	منخفضة
٣٩ .	ينقصني الاعتماد على النفس	٢,١١	٠,٩٤	٤٢,٢	منخفضة
٤٠ .	أتصرف مع الآخرين بطريقة عصبية ومتقلبة	١,٨٨	٠,٧٦	٣٧,٦	منخفضة

نلاحظ، من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق، ترتيب فقرات السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة حيث جاءت الفقرة (اختلط اجتماعيا بزملائي في العمل بطرقة سليمة) في المرتبة الأولى فبلغ المتوسط الحسابي عليها (٥٣ , ٤) ومثل هذه الدرجة تعبر عن درجة سمة مرتفعة عند معلمي المدارس الخاصة ثم جاءت الفقرة (أتصرف مع الآخرين بطريقة عصبية ومتقلبة) في المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي عليها (٨٨ , ١) ومثل هذه الدرجة تعبر عن سمة منخفضة وإذا ما نظرنا إلى جميع فقرات السمات الشخصية عند المعلمين نلاحظ أن درجة السمات الشخصية كانت مرتفعة على (٣٠) فقرة في حين كانت درجة السمات متوسطة على فقرتين فقط في حين كانت درجة السمات منخفضة على ثماني فقرات.

ثالثا: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

١ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس

من أجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير جنس المعلم استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك :

جدول (٥): نتائج اختبار(t) لفحص دلالة الفروق في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة *
الانتماء إلى المدرسة	ذكر	٤٨	٣,٩٧	٠,٤٤	-٢,٣٣	٠,٠٢*
	أنثى	١٠٦	٤,١٦	٠,٤٧		
الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم	ذكر	٤٨	٣,٩٨	٠,٣٨	-١,٨١	٠,٠٧
الانتماء إلى الزملاء	ذكر	٤٨	٤,٠٨	٠,٤٩	-٢,١٧	٠,٠٣*
	أنثى	١٠٦	٤,٢٩	٠,٥٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٤٨	٤,٠١	٠,٣٥	-٢,٥٦	٠,٠١*
	أنثى	١٠٦	٤,٢٠	٠,٤٤		

* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس على مجالي (الانتماء للمدرسة، الانتماء إلى الزملاء) فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس على مجال الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس فقد كانت الفروق لصالح الإناث أي أن مستوى الانتماء التنظيمي عند المعلمات

أعلى من مستوى التنظيمي عند الذكور . وتعني هذه النتيجة رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير جنس المعلم

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(ياسين، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي عند المعلمين تعزى لمتغير الجنس، كما اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (علاونه، ٢٠٠٦) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الولاء التنظيمي عند المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

٢ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

من اجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الخبرة للمعلم استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول التالي توضح ذلك :

جدول (٦) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA،لفحص دلالة الفروق في الانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة حسب متغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الانتماء إلى المدرسة	بين المجموعات	١,٣٠	٢	٠,٦٥	٢,٩٨	٠,٠٥٣
	خلال المجموعات	٣٢,٩٥	١٥١	٠,٢١		
	المجموع	٣٤,٢٥	١٥٣			
الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم	بين المجموعات	٠,١٤	٢	٠,٠٧	٠,٢٥	٠,٧٧
	خلال المجموعات	٤١,٢٦	١٥١	٠,٢٧		
	المجموع	٤١,٤٠	١٥٣			
الانتماء إلى الزملاء في المدرسة	بين المجموعات	٠,١٥٦	٢	٠,٠٧	٠,٢٤	٠,٧٨
	خلال المجموعات	٤٨,٦٥	١٥١	٠,٣٢		
	المجموع	٤٨,٨	١٥٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣٧	٢	٠,١٨	١,٠٣	٠,٣٥
	خلال المجموعات	٢٧,٥٧	١٥١	٠,١٨		
	المجموع	٢٧,٩٤	١٥٣			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات (الانتماء للمدرسة، و الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم، والانتماء إلى الزملاء) فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة اكبر من (٠,٠٥)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الخبرة وتشير هذه النتيجة إلى أن الخبرة لا تؤثر على الانتماء التنظيمي عند المعلمين. وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير خبرة المعلم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة (ياسين، ٢٠٠٢) التي توصلت دراسته إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (علاونه، ٢٠٠٦) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة. كما اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (غنام، ٢٠٠٥) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الالتزام التنظيمي تعزى لمتغير الخبرة.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص.

من أجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير تخصص المعلم، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (٧): نتائج اختبار(t) لفحص دلالة الفروق في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس حسب متغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة *
الانتماء إلى المدرسة	علمي	٦٥	٤,٠٢	٠,٤٩	١,٨٩-	٠,٠٦
	أدبي	٨٩	٤,١٦	٠,٤٥		
الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم	علمي	٦٥	٣,٩٦	٠,٥٢	٢,٦٧-	٠,٠٠٨*
	أدبي	٨٩	٤,١٨	٠,٤٩		

الانتماء إلى الزملاء	علمي	٦٥	٤,٢٣	٠,٤٦	٠,١١	٠,٩٠
	أدبي	٨٩	٤,٢٢	٠,٦٢		
الدرجة الكلية	علمي	٦٥	٤,٠٧	٠,٣٩	١,٧١-	٠,٠٨
	أدبي	٨٩	٤,١٩	٠,٤٤		

* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص في جميع المجالات (الانتماء للمدرسة، و الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم، والانتماء إلى الزملاء) فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة اكبر من (٠,٠٥)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص، وتشير هذه النتيجة إلى أن التخصص لا يؤثر على الانتماء التنظيمي عند المعلمين وهذه النتيجة تعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير تخصص المعلم

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من اجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي للمعلم، استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (٨): نتائج اختبار(t) لفحص دلالة الفروق في الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة *
الانتماء إلى المدرسة	دبلوم	٥١	٣,٨٨	٠,٤٦	٤,٣٠-	٠,٠٠٠*
	بكالوريوس	١٠٣	٤,٢١	٠,٤٤		

الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم	دبلوم	٥١	٣,٩١	٠,٥٣	-٣,١٤	٠,٠٠٢*
	بكالوريوس	١٠٣	٤,١٨	٠,٤٨		
الانتماء إلى الزملاء	دبلوم	٥١	٤,١٢	٠,٥٥	-١,٦٩	٠,٠٩
	بكالوريوس	١٠٣	٤,٢٨	٠,٥٦		
الدرجة الكلية	دبلوم	٥١	٣,٩٧	٠,٤٠	-٣,٦٢	٠,٠٠٠*
	بكالوريوس	١٠٣	٤,٢٢	٠,٤١		

* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالي (الانتماء للمدرسة، الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم) فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجال الانتماء إلى الزملاء فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد كانت الفروق لصالح البكالوريوس أي أن مستوى الانتماء التنظيمي عند حملة البكالوريوس أعلى من مستوى الانتماء التنظيمي من حملة الدبلوم. هذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي المعلم.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (غنام، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي تعزى لمتغير المؤهل العلمي

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر.

من اجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير العمر للمعلم استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA،لفحص دلالة الفروق في الانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة حسب متغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الانتماء إلى المدرسة	بين المجموعات	٣,٠٧	٣	١,٠٢	٤,٩٢	٠,٠٠٣*
	خلال المجموعات	٣١,١٨	١٥٠	٠,٢٠		
	المجموع	٣٤,٢٥	١٥٣			
الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم	بين المجموعات	١,٢٠	٣	٠,٤٠	١,٤٩	٠,٢١
	خلال المجموعات	٤٠,٢٠	١٥٠	٠,٢٦		
	المجموع	٤١,٤٠	١٥٣			
الانتماء إلى الزملاء	بين المجموعات	٢,٤٢	٣	٠,٨٠	٢,٦١	٠,٠٥٤
	خلال المجموعات	٤٦,٣٨	١٥٠	٠,٣٠		
	المجموع	٤٨,٨٠	١٥٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١,٢١	٣	٠,٤٠		
	خلال المجموعات	٢٦,٧٣	١٥٠	٠,١٧	٢,٢٧	٠,٠٨
	المجموع	٢٧,٩٤	١٥٣			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق، نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر في مجال (الانتماء للمدرسة) فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر في مجالي (الانتماء إلى عملية التعلم والتعليم، و الانتماء إلى الزملاء) فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر، أي أن العمر لا يؤثر على مستوى الانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. هذه النتيجة تعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة العمر. ولتحديد مصدر الفروق على مجال الانتماء للمدرسة حسب متغير العمر فقد استخدم اختبار شيفية ونتائج الجدول التالي توضح ذلك

جدول (١٠):نتائج اختبار شيفية لدلالة الفروق
في مجال الانتماء للمدرسة حسب متغير العمر

سنوات الخبرة	٣٠-اقل من ٤٠سنة	٤٠-اقل من ٥٠سنة	أكثر من ٥٠سنة
اقل من ٣٠	٠,٢١	٠,١٠	٠,٤٧*
٣٠-اقل من ٤٠سنة		-٠,١١	٠,٢٦
٤٠-اقل من ٥٠سنة			٠,٣٧

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي في مجال الانتماء للمدرسة بين ذوي الخبرة اقل من ٣٠ سنة، وأكثر من ٥٠ سنة ولصالح ذوي الخبرة اقل من (٣٠) سنة، في حين لم يكن هناك فروقاً بين باقي المستويات.

واتفقت هذه الدراسة مع نتيجة (علاونه،٢٠٠٦) التي بينت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي تعزى لمتغير العمر.

٦. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

من اجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير جنس المعلم استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (١١): نتائج اختبار(t) لفحص دلالة الفروق في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس حسب متغير الجنس

السمات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة ❋
المسؤولية	ذكر	٤٨	٣,٤٦	٠,٤١	-٠,٤١	٠,٦٨
	أنثى	١٠٦	٣,٥٠	٠,٤٤		
الاتزان الانفعالي	ذكر	٤٨	٣,٤٨	٠,٤٩	-٢,٨٩	٠,٠٠٥❋
	أنثى	١٠٦	٣,٧١	٠,٤٤		
السيطرة	ذكر	٤٨	٤,٠٤	٠,٥٥	-٠,٥٨	٠,٥٦
	أنثى	١٠٦	٤,١٠	٠,٥٢		
الاجتماعية	ذكر	٤٨	٣,٧٢	٠,٤٤	-١,٦٢	٠,١٠
	أنثى	١٠٦	٣,٨٦	٠,٤٨		
الدرجة الكلية	ذكر	٤٨	٣,٦٨	٠,٣٨	١,٦٦	٠,٠٩
	أنثى	١٠٦	٣,٧٩	٠,٣٨		

❋ دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس في مجال (سمة الاتزان الانفعالي) فقد كانت قيمة مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس في مجالات (سمة المسئولية، وسمة السيطرة، وسمة الاجتماعية) فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس، أي أن الجنس لا يؤثر على السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بالجنس

٧. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات

الخبرة.

من اجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الخبرة للمعلم استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (١٢) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA،لفحص دلالة الفروق في السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة حسب متغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المسؤولية	بين المجموعات	٠,٥٢	٢	٠,٢٦	١,٤١	٠,٢٤
	خلال المجموعات	٢٨,١٦	١٥١	٠,١٨		
	المجموع	٢٨,٦٩	١٥٣			
الاتزان الانفعالي	بين المجموعات	٠,٧١	٢	٠,٣٥	١,٦١	٠,٢٠
	خلال المجموعات	٣٣,٢٧	١٥١	٠,٢٢		
	المجموع	٣٣,٩٨	١٥٣			
السيطرة	بين المجموعات	١,١٤	٢	٠,٥٧	٢,٠٤	٠,١٣
	خلال المجموعات	٤٢,٢٥	١٥١	٠,٢٨		
	المجموع	٤٣,٣٩	١٥٣			
الاجتماعية	بين المجموعات	١,٠٤	٢	٠,٥٢	٢,٣٤	٠,٠٩
	خلال المجموعات	٣٣,٦٧	١٥١	٠,٢٢		
	المجموع	٣٤,٧١	١٥٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٦٠	٢	٠,٣٠	٢,٠٣	٠,١٣
	خلال المجموعات	٢٢,٥٩	١٥١	٠,١٥		
	المجموع	٢٣,٢٠	١٥٣			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الخبرة في جميع المجالات (سمة المسئولية،و سمة الاتزان الانفعالي، وسمة السيطرة،وسمة الاجتماعية) فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الخبرة، أي

أن الخبرة لا تؤثر على السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس . هذه النتيجة تعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة الخبرة

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عبدات، ٢٠٠٢) التي أشارت إلى عدم وجود اختلاف في أنماط الشخصية عند المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

٨ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص .

من أجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير تخصص المعلم استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك :

جدول (١٣): نتائج اختبار(t) لفحص دلالة الفروق في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس حسب متغير التخصص

السمات	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة *
المسؤولية	علمي	٦٥	٣,٥٠	٠,٤٦	٠,٣٨	٠,٦٩
	أدبي	٨٩	٣,٤٧	٠,٤٠		
الاتزان الانفعالي	علمي	٦٥	٣,٥٠	٠,٤٩	-٣,١٨	٠,٠٠٢*
	أدبي	٨٩	٣,٧٤	٠,٤٢		
السيطرة	علمي	٦٥	٤,٠٦	٠,٦٤	-٠,٣٧	٠,٧٠
	أدبي	٨٩	٤,٠٩	٠,٤٣		
الاجتماعية	علمي	٦٥	٣,٧٣	٠,٥٠	-٢,٠٠	٠,٠٤*
	أدبي	٨٩	٣,٨٨	٠,٤٤		
الدرجة الكلية	علمي	٦٥	٣,٧٠	٠,٤٣	-١,٥٧	٠,١١
	أدبي	٨٩	٣,٨٠	٠,٣٤		

* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص على مجالي (سمة الاتزان الانفعالي، وسمة الاجتماعية) فقد كانت قيمة مستوى

الدلالة اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص في مجالي (سمة المسئولية، و سمة السيطرة) فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير التخصص، أي أن التخصص لا يؤثر على السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. وتعني هذه النتيجة قبول الفرضية الصفرية المتعلقة التخصص.

٩. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

من أجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي للمعلم استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (١٤): نتائج اختبار(t) لفحص دلالة الفروق في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس حسب متغير المؤهل العلمي

السمات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة *
المسؤولية	دبلوم	٥١	٣,٤٢	٠,٤٧	١,٣٤-	٠,١٧
	بكالوريوس	١٠٣	٣,٥٢	٠,٤١		
الاتزان الانفعالي	دبلوم	٥١	٣,٤٦	٠,٤٦	٣,٤١-	٠,٠٠١*
	بكالوريوس	١٠٣	٣,٧٣	٠,٤٥		
السيطرة	دبلوم	٥١	٤,٠٠	٠,٦٢	١,٣٩-	٠,١٦
	بكالوريوس	١٠٣	٤,١٢	٠,٤٧		
الاجتماعية	دبلوم	٥١	٣,٧٠	٠,٥٠	٢,١٤-	٠,٠٣*
	بكالوريوس	١٠٣	٣,٨٧	٠,٤٥		
الدرجة الكلية	دبلوم	٥١	٣,٦٤	٠,٤٢	٢,٥٤-	٠,٠١*
	بكالوريوس	١٠٣	٣,٨١	٠,٣٥		

* دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي في مجالي (سمة الاتزان الانفعالي، وسمة الاجتماعية) فقد كانت قيمة مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥)، في حين تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مجالي (سمة المسئولية، و سمة السيطرة) فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها اكبر من (٠,٠٥) وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، أي أن المؤهل العلمي يؤثر على السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. وهذه النتيجة تعني رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالمؤهل العلمي

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السلعوس، ٢٠٠١) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

١٠. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر.

من أجل فحص صحة الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير العمر للمعلم استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، لفحص دلالة الفروق في السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة حسب متغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
المسؤولية	بين المجموعات	٠,٢٨	٣	٠,٠٩	٠,٥٠	٠,٦٧
	خلال المجموعات	٢٨,٤٠	١٥٠	٠,١٨		
	المجموع	٢٨,٦٩	١٥٣			
الاتزان الانفعالي	بين المجموعات	١,١٤	٣	٠,٣٨	١,٧٤	٠,١٦
	خلال المجموعات	٣٢,٨٣	١٥٠	٠,٢١		
	المجموع	٣٣,٩٨	١٥٣			

السيطرة	بين المجموعات	٠,٤٠	٣	٠,١٣	٠,٤٦	٠,٧٠
	خلال المجموعات	٤٢,٩٩	١٥٠	٠,٢٨		
	المجموع	٤٣,٣٩	١٥٣			
الاجتماعية	بين المجموعات	٠,٤١	٣	٠,١٣	٠,٦٠	٠,٦١
	خلال المجموعات	٣٤,٣٠	١٥٠	٠,٢٢		
	المجموع	٣٤,٧١	١٥٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٣٧	٣	٠,١٢	٠,٨٢	٠,٤٨
	خلال المجموعات	٢٢,٨٢	١٥٠	٠,١٥		
	المجموع	٢٣,٢٠	١٥٣			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

من خلال استعراض البيانات في الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير العمر في جميع المجالات (سمة المسئولية، و سمة الاتزان الانفعالي، وسمة السيطرة، وسمة الاجتماعية) فقد كانت قيم مستوى الدلالة عليها أكبر من (٠,٠٥). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة في السمات الشخصية عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس تعزى لمتغير الخبرة، أي أن العمر لا يؤثر على السمات الشخصية عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. وهذه النتيجة تعني قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بالعمر

١١. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس.

من اجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بالعلاقة بين مستوى السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة استخدمت الباحثة معامل الارتباط بيرسون، ونتائج الجدول التالي توضح ذلك:

جدول(١٦):معامل الارتباط بيرسون بين السمات الشخصية والولاء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة.

المتغير	السمات الشخصية	مستوى الدلالة
الانتماء	٠,٧٧	٠,٠٠٠*

نلاحظ، من خلال الجدول السابق، أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)بين السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس.

التوصيات:

١ . إعداد برامج خاصة للمعلمين والمعلمات لتعزيز السمات الشخصية عند المعلمين، وذلك بالتعاون مع مؤسسات تربوية متخصصة

٢ . تعزيز الانتماء التنظيمي عند معلمي المدارس الخاصة وذلك من خلال زيادة الاهتمام بهم وإعطائهم حقوقهم المادية والمعنوية، كما في المدارس الحكومية والوكالة .

٣ . تعزيز الثقة بنفسية معلمي المدارس الخاصة، وذلك من خلال زيادة الاهتمام بهم .

٤ . عقد دورات تدريبية للمعلمين حول مفاهيم الديمقراطية وحقوق الإنسان .

٥ . عمل ندوات وورش عمل للمعلمين بحيث تعرض خبرات المعلمين المختلفة .

٦ . إجراء دراسة مقارنة بين معلمي المدارس الخاصة، ومعلمي المدارس الحكومية ووكالة الغوث على مستوى مدينة نابلس

٧ . إجراء دراسات أخرى على معلمي المدارس الخاصة في باقي مدن الضفة الغربية .

المراجع:

المراجع العربية:

١ . الحنفي، سهام (٢٠٠٤). إعداد معلم المواد الفلسفية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. مجلة مستقبل التربية، م(١٠)، ع(٣٤)، يوليو ٢٠٠٤، ص ص: ١٠١-١٣٨.

٢ . خريشة، علي (٢٠٠٥) مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي. مؤتة للبحوث والدراسات، م(٢٠)، ع(٢)، ص ص: ٧٩-١٠٨

٣ . الراشد، علي(٢٠٠١). بعض السمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية. المجلة التربوية، م(١٥)، ع(٢٨)، ص ص: ٥٧-٦٨.

٤ . السلعوس، رنا(٢٠٠١). سمات الشخصية لدى المرأة العاملة في القطاعين الحكومي والخاص في مدينة نابلس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٥ . الشيخ، عمر. (٢٠٠٢)" المعلم الذي نريد للقرن الحادي والعشرين" " في: المدرسة الأردنية وتحديات القرن الواحد والعشرين" مؤسسة عبد الحميد شومان.

٦ . عبدات، روحي (٢٠٠٢). العلاقة بين السمات الشخصية والروح المعنوية لدى معلمي مؤسسات التربية الخاصة في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٧ . العكروتي، زريمق(٢٠٠٢). المعلم وتحديد مفاهيمه ودوره في العملية التعليمية. مجلة دراسات، ع(١١)http: //www. dirasaat. com/ ١١/ s٠٠html

٨ . علاونه، معزوز (٢٠٠٦) قياس مستوى الرضا الوظيفي والولاء التنظيمي والعلاقة بينهما عند معلمي المدارس الخاصة في مدينة نابلس. بحث مقدم إلى مؤتمر المعلم في الألفية الثالثة، في جامعة الإسراء ١٧-١٨/ ٥/ ٢٠٠٦.

٩ . غنام ختام (٢٠٠٥) السمات الشخصية والولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، في جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

١٠ . المخلافي، محمد(٢٠٠١) اهمية الولاء التنظيمي والولاء المهني لدى اعضاء هيئة التدريس في في جامعة صنعاء. مجلة جامعة دمشق، م (١٧) ع (٢)، ص ص ١٨٥-١٢٠

١١ . ياسين، إيمان (٢٠٠٣) الالتزام التنظيمي والمهني للمعلمين في محافظة رام الله. رسالة ماجستير غير منشورة، في جامعة بير زيت، بير زيت، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

12. *Celep , Cevat (2000)Teachers' Organizational Commitment in Educational Organizations.National Forum of Teacher Education Journal ,Vol(10E) No(3) ERIC.*

13. *Joffres,Christian and Haughey ,Margaret(2001)Elementary Teachers' Commitment Declines: Antecedents ,Processes and Outcomes. The Qualitative Report,6(1),pp:1-17*

14. *Murry,Harry,Rushton ,Pushto ,philippe,Paunonen,Sampo.(2002)Teacher Personality Traits and Student Instructional Ratings in Six Types of University Courses, Journal of Education Psychology,82(2),pp250-261.*

15. *Smoech ,A.T and Bogler , R.T (2002)Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. Educational Administration Quarterly , 38 (4) P.555.*

16. *Wayne ,Hay and Richard ,Rees(2005). Subordinate Loyalty to Immediate Superior: A neglected Concept in the Study of Education Administration. Sociology of Education,47(2),p:268*

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة المعلم/ ة المحترم/ ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة ميدانية بهدف تحديد مستوى السمات الشخصية والانتماء التنظيمي عند معلمي ومعلمات المدارس الخاصة في مدينة نابلس ولتحقيق هدف الدراسة تعرض الباحثة عليكم استبانه مؤلفة من ثلاثة أقسام :

القسم الأول: يتناول معلومات عامة.

القسم الثاني: فقرات الولاء التنظيمي

القسم الثالث: فقرات سمات الشخصية.

فأمل من حضرتكم التكرم بقراءة فقرات هذه الاستبانه والإجابة عن كل فقرة بدقة وموضوعية لما في ذلك من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الدراسة، علما بان المعلومات التي ستقدمونها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

أ. رنا السلعوس

القسم الأول:المعلومات العامة:

الجنس ١) ذكر ٢) أنثى

سنوات الخبرة :

١) اقل من خمس سنوات ٢) من خمس سنوات إلى عشرة ٣) أكثر من عشر سنوات

التخصص : ١)علمي ٢)أدبي

المؤهل العلمي : ١) كلية مجتمع ٢)بكالوريوس فاعلي

العمر :

١) اقل من ٣٠ ٢) من ٣٠ الى اقل من ٤٠ سنة

٣) من ٤٠ إلى اقل من ٥٠سنة ٤) اكبر من ٥٠سنة

القسم الثاني: فقرات الانتماء التنظيمي

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق مع رأيك عن الانتماء التنظيمي، وذلك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية :

الرقم	الفقرات	كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا
١.	أحدث أصدقائي بان المدرسة التي اعمل بها عظيمة جدا					
٢.	اشعر بولاء كبير نحو مدرستي					
٣.	أتقبل برحابة صدر أي واجب يلقى علي في هذه المدرسة					
٤.	اشعر بالفخر والاعتزاز عندما اخبر الآخرين عن ولائي لمدرستي					
٥.	لن اقبل العمل في مدرسة أخرى غير مدرستي حتى لو كانت ظروف العمل فيها أفضل من ظروف العمل في مدرستي					
٦.	سأبقى في هذه المدرسة حتى لو أن الآخرين فضلوا العمل في مدارس أخرى					
٧.	هناك توافق بيني وبين مدرستي يشجعني على الالتزام نحوها					
٨.	اهتم بمصير مدرستي واحرص على مستقبلها					
٩.	أحب أن يعرف الجميع أنني اعمل في هذه المدرسة					
١٠.	كان قراري للعمل في هذه المدرسة قرار صائب وحكيما					
١١.	اقضي وقتا طويلا مع الطلاب في مناقشة المواضع الصعبة					
١٢.	اشعر بالفخر والاعتزاز كوني مدرساً					
١٣.	أقوم بالإطلاع على مناهج دراسية خارجية غير المناهج التي ادرسها في المدرسة					
١٤.	ابذل مجهودا كبيرا من اجل إنهاء المناهج الدراسية التي ادرسها في الوقت المحدد					
١٥.	استمتع مع الطلاب في الحصص الصفية وحلقات النقاش					
١٦.	سأستمر في العمل بمهنة التدريس حتى وان كانت دافعية الطلاب نحو التعلم منخفضة					
١٧.	سأستمر في العمل بمهنة التدريس حتى وان لم يكن لدي حاجة اقتصادية					
١٨.	لدي رغبة أن أصبح مشهورا في مهنة التدريس بين العاملين في المدرسة					
١٩.	احرص على الإطلاع على آخر المستجدات في مجال تخصصي					

٢٠.	احرص على تطوير ذاتي مهنيا حتى أستطيع القيام بواجبي على أكمل وجه					
٢١.	التزم بتحضير جيد للحصص الصفية					
٢٢.	استخدم استراتيجيات متنوعة في التدريس مع الطلاب					
٢٣.	أراعي الأسس النفسية والمعرفية والاجتماعية في تعلم الطلاب في المدرسة					
٢٤.	احرص على مشاركة زملائي مناسباتهم					
٢٥.	أتعامل مع زملائي بلطف واحترام					
٢٦.	احرص على التعامل مع زملائي بروح الفريق					
٢٧.	أشيد بكفاءة زملائي في المدرسة					
٢٨.	أشيد بالممارسات التربوية الجيدة التي يقوم بها زملائي في المدرسة					
٢٩.	أبادر في المشاركة في حل المشكلات التي تحدث بين زملائي					
٣٠.	اشعر بأنني صديق عزيز مع المدرسين					
٣١.	اشعر بان جميع المدرسين أصدقاء أعزاء					
٣٢.	احرص على تكوين علاقات جيدة مع زملائي خارج المدرسة					

ثالثا: فقرات السمات الشخصية:

الرجاء وضع إشارة (X) في المربع الذي يتفق مع رأيك عن السمات الشخصية، وذلك أمام كل فقرة من الفقرات الآتية:

الرقم	الفقرات	كبير جدا	كبير	متوسط	قليل	قليل جدا
٣٣.	اعتني بأي عمل أقوم به					
٣٤.	ينقصني الشعور بالثقة بالنفس					
٣٥.	اختلط اجتماعيا بزملائي في العمل بطرقة سليمة					
٣٦.	اخذ زمام القيادة في مواقف المناقشة الجماعية					
٣٧.	أتحرر من أنواع القلق والتوتر					
٣٨.	لا أميل إلى أن أكون مع غيري من الناس					
٣٩.	أثابر واجتهد في عملي					
٤٠.	أتصرف مع الآخرين بطريقة عصبية ومتقلبة					
٤١.	لا أحب الاجتماعات بالناس					
٤٢.	أتاثر بآراء الآخرين بسهولة					
٤٣.	لدي القدرة على الاحتفاظ بضبط النفس حتى في المواقف التي تضايقني					
٤٤.	يسهل علي تكوين صداقات مع معارف جدد					
٤٥.	لدي القدرة على اتخاذ قرارات هامة دون مساعدة احد					
٤٦.	الاختلاط بسهولة مع الأشخاص الجدد					
٤٧.	استمر في العمل رغم الصعوبات					
٤٨.	اخذ المسؤوليات مأخذ الجد					
٤٩.	اهتم كثيرا بالاختلاط الاجتماعي بالناس					
٥٠.	اشعر بالاطمئنان وراحة البال في جميع الأحوال					
٥١.	أجد سهولة في التأثير على الآخرين					
٥٢.	أميل إلى أن أكون شخصا هادئا					
٥٣.	لدي القدرة على تحديد علاقاتي واختيار القليل منها					
٥٤.	استمر في الأعمال الروتينية حتى انتهي منها					
٥٥.	يسهل أن انفعل وأبدو عصبيا عند وقوع الأخطاء					
٥٦.	أحب التحدث إلى الغرباء الذين لا اعرفهم					
٥٧.	أنا شخص هادئ ولا يمكن إثارتي					
٥٨.	ينقصني الشعور بالمسؤولية					
٥٩.	أفضل أن يقوم غيري بقيادة النشاط الاجتماعي					
٦٠.	أوصف أنني شخص عصبي نوعا ما					

٦١.	أواصل العمل رغم الصعوبات التي تواجهني					
٦٢.	أنا مثابر جدا في أي عمل أقوم به					
٦٣.	أنا هادئ ومتمهل في تصرفاتي					
٦٤.	أميل إلى إن أكون عصبي في تصرفاتي					
٦٥.	استمتع بوجود كثير من الناس حولي					
٦٦.	أوافق أن اقضي وقتي بصحبة الآخرين					
٦٧.	يمكنني الاستمرار في العمل الذي أقوم به					
٦٨.	ينقصني الاعتماد على النفس					
٦٩.	لست واثق من قدراتي					
٧٠.	لا استسلم بسهولة عند مواجهتي المشاكل					
٧١.	أقوم بدور فعال في المواقف والأنشطة الجماعية					
٧٢.	أنا ماهر في التعامل مع الآخرين وتوجيههم					

الاختلاف الفقهي والمذهبي بين المشروع والمذموم في الإسلام

د. شفيق موسى عياش*

* كلية القرآن والدراسات الإسلامية / جامعة القدس.

ملخص

تناول هذا البحث الحديث عن الاختلافات الفقهية والمذهبية كونها من معوقات وحدة الأمة الإسلامية؛ وقد بينت من خلال مباحثه التي غطت موضوعاته قدر الإمكان أن الخلاف الفقهي والمذهبي لا محيد عنه، ولا يمكن أن لا يكون؛ لأن النصوص الشرعية منها ما يحتمل أكثر من معنى وتحتاج الى اجتهاد؛ لبيان حكم الشرع فيها، ولكن لا يصح أن يكون هذا الخلاف سببا للفرقة والتباعد بين أبناء الأمة الإسلامية الواحدة وعائقا أمام إرادة الوحدة والتضامن في مواجهة تحديات العولمة المعاصرة والنظام العالمي الجديد.

ولا يتأتى لهذا الخلاف الفقهي إلا إذا عرفنا فقه الاختلاف أسبابه وآدابه وضوابطه وطرق علاجه وفق أسس الفقه الإسلامي وأصوله ومصطلحاته والدعائم العلمية والخلقية التي يقوم على أساسها مع التحلي بروح التسامح الإسلامي ونبذ التعصب المقيت ليمارس الفقهاء عملهم العلمي في ميادين التقريب بكل جدية ومصداقية وبروح إسلامية، وليتمكنوا في وقتنا الحاضر والمستقبل الواعد لهذه الأمة بعونه تعالى من أن يجددوا العمل لأصول الاستنباط بما لا يتعارض مع النصوص القطعية ، ودون تعصب لرأي أو مذهب معين، كون هذه النصوص قادرة ومؤهلة إسلاميا وعلى الدوام لحل كل المشكلات التي تواجه الأمة الإسلامية سواء أكانت اجتماعية أم اقتصادية أم سياسية .

Abstract

This Paper presents a very important topic in today's Muslims' life. That is, it addresses the differences between Islamic schools of thoughts and the effect of these differences on the unity of the Muslim Ummah. Islamic-ally, it is healthy and very encourage-able to study the Islamic teachings and to extract rules and regulations that are consistent with the Quran and Sunnah. With that mentioned, having the same text studies by different scholars will definitely lead to different interpretations. The issue that this paper tries to address is the fact these differences instead of being factors to enrich the understanding of Islam, it led some Muslims to fight against each other and then to unwanted diversity.

As we believe in that having several schools of thoughts will improve our understanding of Islamic teachings, we also believe that understanding will not be achieved unless Muslim Scholars follow the Islamic teachings of Ijtihad. Ijtihad in Islam has rules, conditions, tools, and morals by which scholars can freely work in a scientific environment. Above all, we present the facts that makes Ijtihad in Islam is a dynamic science as it is based on solid and unchangeable roots, Quran and Sunnah, and in the same time scholars are free to work openly without and external and biased influences to solve the ongoing political, economical, and social problems and needs.

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد بن عبد الله المبعوث رحمة للعالمين بلّغ الرسالة وأدى الأمانة وساس الأمة بالعدل والصلاح و دعى إلى الوحدة والائتلاف بدل الفرقة والاختلاف ورضي الله سبحانه على صحابته الغر الميامين والتابعين أئمة الهدى ومنارات العلم والتقى وسلم تسليماً كثيراُ إلى يوم الدين.

أما بعد: فإن التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية والتعليمية التي تواجه وحدة الأمة الإسلامية في الوقت الحاضر توجب علينا أن ننسى كل الخلافات الفرعية، وننكر كل المعارك الجانبية لنقف صفاً واحداً كالبنيان المرصوص يشد بعضه بعضاً وهو ما أرشدنا إليه القرآن الكريم بقوله تعالى: " والذين كفروا بعضهم أولياء بعض، إلاّ تفعلوه تكن فتنة في الأرض وفساد كبير " (١)

وقد سخَّر أعداء الأمة الإسلامية كل إمكاناتهم من أجل زعزعة الثقة في شخصيتها وفي دينها وفي كيانها حتى يسهل لهم القبضة عليها بعد أن تنهك قواها ويتفرَّق شملها.

وإذا أردنا أن نضرب المثل الطيب للمجتمع المثالي، فلنسترجع تاريخ رسول الله صلى الله عليه وسلم وخلفائه الراشدين وأئمة المذاهب المهتدين، لأنه لا علاج لمجتمعنا بغير استلهام ماضيهم لحاضرنا فقد كانوا رغم اختلافهم في الرأي مؤتلفين لا متخاصمين، فاختلافهم كان ظاهرة صحية صحيحة، ولم يكن عقبة في طريق وحدة المسلمين ولم تسبب اختلافاتهم الفقهية والمذهبية فيما بينهم أي شحناء أو بغضاء أو تدابر أو قطيعة بل زادتهم تمسكاً لكونهم عباد الله إخوانا.

فالواجب يحتم على كل مسلم موالاة المؤمنين و علماء الأمة الصالحين، وأن يقصد الحق ويتبعه حيث وجده ويبتعد عن الإثارة والتهييج، والقول بأن المذاهب الفقهية فرقت المسلمين فهو قول مردود، وقد اختلفوا في آرائهم الفقهية المستنبطة من الأدلة الشرعية، فما ضرهم ذلك شيئاً.

وهذا ما يحسن بالدعاة والمفكرين أن يحرصوا عليه ويدققوا فيه ويطبقوه.

من هنا تأتي أهمية هذا البحث الذي يقوم على المنهج الاستقرائي الوصفي وقد قسمته إلى ثمانية مباحث وخاتمة متضمنة جملة من التوصيات وذلك على النحو الآتي: -

- المبحث الأول : تعريف الاختلاف لغة واصطلاحاً .
- المبحث الثاني : بداية الاختلاف .
- المبحث الثالث : ضوابط الاختلاف .
- المبحث الرابع : أدب الاختلاف .
- المبحث الخامس : أسباب الاختلاف بين أئمة المذاهب
- المبحث السادس : الاختلاف الفقهي وأثره في وحدة الأمة الإسلامية .
- المبحث السابع : التعصب المذهبي وأثره في وحدة الأمة الإسلامية .
- المبحث الثامن : العلاقة بين أئمة المذاهب الفقهية وإمكانية التقارب بينها .
- الخاتمة والتوصيات .

المبحث الأول:

تعريف الاختلاف لغة واصطلاحاً

ولما كان الاختلاف من المصطلحات الأساس في هذا المبحث فإن التعرض لتعريفه في اللغة والاصطلاح من الأهمية بمكان.

فالاختلاف لغة: عدم الاتفاق على الشيء فيأخذ كل واحد طريقاً غير الآخر بمعنى التضاد وعدم التوافق، والخلاف هو المضادة، والمضادة تدل على ما يدل عليه لفظ الاختلاف، وان كانت أخصّ منه، إذ هي من الضد لأنه لا يلزم من كل مختلفين أن يكونا ضدين وان كل ضدين مختلفين[٢].

أما الاختلاف في الاصطلاح: فهو ما لم يتفق عليه الفقهاء من المسائل الاجتهادية بصرف النظر عن الخطأ والصواب، غير أن هذا يجب أن يكون ناشئاً عن دليل. أما الخلاف الناشئ عن هوى دون اعتماد إلى دليل، فلا يدخل في هذا الاصطلاح، فهو ينحصر فيما صدر عن المجتهدين في المسائل الاجتهادية، التي لا يوجد بها نص قطعي فهي تحتمل أكثر من معنى، فالاختلاف يكون في مسائل تقع بين طرفين واضحين يتعارضان في أنظار المجتهدين بسبب خفاء الأدلة وعدم الاطلاع عليها[٣].

ولذلك اخترت إطلاق لفظ الاختلاف بين الفقهاء على هذا التنوع والتعدد في الاجتهادات الفقهية والآراء التي أستنبطها المجتهدون وبيان مدى تأثير الاختلافات الفقهية والمذهبية على الوحدة الإسلامية.

المبحث الثاني:
تاريخ الاختلاف و تطوره

كان المسلمون على عهد الرسول محمد صلى الله عليه وسلم على منهاج واحد في الأصول والفروع، ولم يكن مجال للاختلاف في زمنه صلى الله عليه وسلم لأن أقواله وأفعاله تشريع واجب الاتباع فيصلون كما يصلي، ويؤدون مناسك الحج كما كان يؤديها، إلا ما كان خاصاً به صلى الله عليه وسلم.

أما بعد أن التحق الرسول صلى الله عليه وسلم بالرفيق الأعلى، فقد تغير الحال واختلفوا في موته صلى الله عليه وسلم، فقال البعض إنه: لم يمت، و إنما أراد الله سبحانه رفعه كما رفع عيسى بن مريم عليه السلام، وزال هذا الخلاف، وأقر الجميع بموته صلى الله عليه وسلم، حيث تلا عليهم أبو بكر الصديق رضي الله عنه قول الله سبحانه لرسوله صلى الله عليه وسلم "إنك ميت وإنهم ميتون "[٤]

وقال لهم " من كان يعبد محمداً فإن محمداً قد مات ومن كان يعبد رب محمد فإنه حيُ لا يموت ".

ومن الأمثلة على ذلك أيضاً ما يلي:

١) إفتاء عمر بن الخطاب رضي الله عنه في المعتدة التي تتزوج بغير مطلقها بأنها تحرم على الزوج الثاني إن دخل بها في العدة حرمة مؤبدة وذلك معاملة لها بنقيض مقصودها، وزجرا على مخالفتها أمر الله سبحانه وتعالى ومحافظة على النسل من الاختلاط، أخذا بالمصالح المرسلة. وخالفه علي بن أبي طالب رضي الله عنه، وأفتى إذا انقضت عدتها من الأول تزوجت الأخر إن شاءت تمسكا بالبراءة الأصلية[٥]. فالاختلاف هنا مردّه النظر والرأي وتقدير الحاجة إلى الزجر بتحريم المرأة على من تزوجها وهي في العدة[٦].

٢) ومن ذلك أيضا أن أبا بكر رضي الله عنه كان يساوي بين الناس في العطاء، وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يخالف بينهم على أساس سابقتهم في الإسلام وكان أساس الاختلاف فيما يتحقق به العدل في العطاء، فكان أبو بكر يرى العدل في المساواة ولا دخل للأسبقية في الإسلام في تقسيم المال، وعمر رضي الله عنه يرى أن تمام العدل عدم مساواة من أسلم أول وهاجر ونصر الإسلام بمن أسلم أخيرا ولم ينصر نصرة الاولين[٧].

٣) اختلافهم في عدة المطلقة فقد أفتى أبو بكر وعمر وعثمان وابن مسعود بأن عدتها لا تنتهي الا إذا اغتسلت من الحيضة الثالثة بعد الطلاق ، وأفتت عائشة رضي الله عنها بأنها تخرج من عدتها بمجرد دخولها في الحيضة الثالثة وبمثل قولها قال زيد بن ثابت وابن عمر وغيرهما وسبب الخلاف أن لفظ القرء في قوله تعالى " والمطلقات يتربصنّ بأنفسهن ثلاثة قروء "[٨] مشترك في اللغة بين الحيضة والطهر فحمله بعضهم على الحيضة وقال عدتها ثلاث حيض وآخرون على الطهر وقال عدتها ثلاثة أطهار .

٤) كما قضى عمر رضي الله عنه في دية أصابع اليد أنها مختلفة بحسب منافعها ، وقد كان عند أبي موسى الأشعري وابن عباس علم بأن النبي صلى الله عليه وسلم قال : " هذه وهذه سواء " يعني الإبهام والخنصر[٩] ولم يكن ذلك عيبا في حق عمر بن الخطاب حيث لم يبلغه الحديث ، فعدل عن رأيه أخذا بالسنة النبوية الشريفة .

لهذه الأسباب وغيرها اختلف المسلمون وانقسموا فيما بعد إلى مذاهب منها :

١- مذاهب سياسية
٢- مذاهب اعتقاديه
٣- مذاهب فقهية

فهذا النوع الثالث من هذه المذاهب هو الذي يعنيني بيانه بشيء من التفصيل في هذا البحث وسأجعل منه موضوعاً بعنوان (الاختلاف الفقهي والمذهبي بين المشروع والمذموم في الإسلام) .

إن الخلاف في فروع الفقه الذي جاء على أثره اختلاف المذاهب الفقهية الأربعة المشهورة وغيرها إنما هو خلاف طبيعي له ما يبرره ، وهذا الاختلاف لا يدخل مطلقاً في موضوع المذاهب الأخرى ، لأنه خلاف في غير العقيدة وأصول الدين ولأنه خلاف ناشئ عن اجتهاد ، ضمن ضوابط شرعية وفيه رحمة بهم وتوسعة عليهم في أمر دينهم فلا يجبرون على إتباع رأي مذهب واحد لا يحيدون عنه إلى غيره فإذا ضاق بالأمة تطبيق مذهب أحد الأئمة في أمر مسألة ما ، وجدت حلاً لها في مذهب آخر فيه تيسير ورفق بها ، سواء أكان ذلك في العبادات أم في المعاملات أم في شؤون الأسرة والقضاء والجنايات على ضوء الأدلة الشرعية .

ومما يؤكد هذا أن الشريعة الإسلامية ، لا يسع مذهباً بعينه ، من الاجتهاد في فهمها ، وأن يجلّي كل ما احتوت عليه من معان و أحكام ، أو أن يدعي لنفسه أن فهمه لها يمثل كل ما فيها من أسرار ، وأن اجتهاده لهو الحق ، كل الحق ، لا يعدوه إلى غيره ، وما وجدنا إماماً من أئمة المذاهب المشهورة في الشريعة الإسلامية ادعى لنفسه هذا الحق ، بل رأينا منهم ما ينتقضه و لا

يقرُّه، من أمثال الإمام مالك رضي الله عنه، إذ عرض عليه هارون الرشيد أحد خلفاء الدولة العباسية أن يجمع المسلمين في خلافته على مذهب واحد واعتبار كتابه الموطأ مرجعاً وحيداً للعمل به في أقطارها، فرفض ذلك رفضاً قاطعاً اعترافاً منه بأن الحق قد يكون مع غيره لأن هذا مجرد اجتهاد، والاجتهاد ثمرته ظنية يحتمل الخطأ والصواب و أجابه بقوله: لا تضيق على المسلمين ما وسّعه الله عليهم.

وبالتأمل في الأمثلة التي تم ذكرها آنفاً يمكن إرجاع اختلاف الصحابة إلى جملة أسباب منها ما يلي :-

١) اختلاف الصحابة في فهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، فإن كثيرا من نصوصهما ليست قطعية الدلالة بل هي ظنيّة الدلالة يتردد النص بين معنيين.

٢) اختلاف الصحابة بسبب علم البعض بالسنة الشريفة وعدم علم البعض الآخر بها فقد يعلم بعضهم فيها ما لا يعلم الآخرون، وقد ترتب على ذلك أن من علم سنة نبوية معينة أفتى بمقتضاها، ومن لم يعلمها أفتى بما يؤديه اجتهاده وربما وافق اجتهاده حكم السنة وربما خالفه.

٣) اختلاف الصحابة بسبب الاجتهاد فيما لا نص فيه، وذلك أن المسائل التي لم ترد فيها نصوص اجتهد الفقهاء في استنباط أحكامها، وكانت طرقهم في استنباط الأحكام لهذه المسائل متعددة، فتارة يستعملون القياس، وطورا يأخذون بالمصلحة، والآراء تتباين فيها، مما يؤدي إلى وقوع الخلاف في هذه المسائل(١٠).

وكان مجتهدو الصحابة رضي الله عنهم لا يزيد أحدهم على أن يقول: إن كان صواباً فمن الله وإن كان خطأ فمن نفسي أو من الشيطان والله ورسوله بريئان مما أقول، حتى أن كاتب عمر بن الخطاب أراد أن يكتب: هذا ما رأى الله و رأى عمر، فقال له عمر بن الخطاب: بئس ما قلت، قل هذا ما رأى عمر فإن يكن صوابا فمن الله وإن يكن خطأ فمن عمر(١١).

فالواقع يحتم أن الخلاف الفقهي لا مناص منه، ولا يمكن أن لا يكون، لأن النصوص الشرعية كثيراً منها ما تحتمل أكثر من معنى واحد، كما أن النص لا يمكن أن يستوعب جميع الوقائع المحتملة لأن النصوص متناهية والوقائع غير متناهية وغير محدودة، فلا بد من اللجوء إلى القياس والنظر إلى علل الأحكام والمقاصد العامة للشريعة الإسلامية وتحكيمها في الوقائع المستجدة، وفي هذا تختلف آراء الفقهاء وترجيحاتهم بين الاحتمالات فتختلف أحكامهم في المسألة الواحدة وكل منهم يقصد الحق ويبحث عنه، فمن اجتهد فأصاب فله أجران ومن أخطأ فله أجر واحد، ومن هنا تنشأ السعة ويرفع الحرج وذكر شيخ الإسلام ابن تيمية " أن رجلاً صنف

كتاباً في الاختلاف فقال احمد : لا تسمه كتاب الاختلاف ، ولكن سمّه كتاب السعة "[١٢] .

والاختلاف بين المسلمين منه المعقول ومنه غير المعقول ، وغير المعقول وهو ما خالف معلوماً من الدين بالضرورة كوجوب الصلاة والزكاة المفروضة وتحريم شرب الخمر وتحريم الزنا وغير ذلك ، ومثل ذلك لا يجوز فيه خلاف بين أفراد الأمة .

وأما المعقول الذي يستسيغه العقل ويقره ويؤيده فهو الاختلاف في دائرة الظنيات التي اختلف فيها على قولين أو أكثر وتحتمل اكثر من معنى كما ذكرت آنفا ومثل هذا الخلاف بين أصحاب المذاهب الفقهية لا نقيصة في وجوده لما فيه من الخير والبركة ، وأنه في الواقع نعمة ورحمة من الله سبحانه وتعالى بعباده المخلصين وثروة فقهية عظيمة يعظم بها شأن الأمة وجدير بأن تتباهى بها وتفتخر ، ولكن المضللين الذين يعز عليهم رفعة الإسلام وتقدمه يصورون اختلاف المذاهب الفقهية بأنها نقمة على الأمة كما لو أنها اختلافات عقائدية دون أن ينتبهوا إلى الفرق بين الأمرين وشتان ما بينهما من فوارق .

والدليل على أن هذا النوع من الاختلاف الفقهي والمذهبي شائع ومقبول ومعقول بين فقهاء المذاهب ، إجماع الصحابة رضوان الله عليهم على ذلك .

وقد نقل هذا الإجماع عدد من الفقهاء منهم الإمام الغزالي في المستصفى حيث يقول : " وهم أول المختلفين والمجتهدين واختلافهم معلوم تواتراً " [١٣] .

ولأن الصحابة رضي الله عنهم أجمعت كلمتهم على تسويغ الحكم لكل واحد من الأقاويل المختلف فيها وإقرار المخالفين على ما ذهبوا إليه من الأقاويل ، فدَلّ على أنه لا مأثم على واحد منهم " [١٤]

وقال الإمام الحجة القاسم بن محمد بن أبي بكر الصديق – رضي الله عنه – : لقد نفع الله باختلاف أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم في أعماله ، لا يعمل العامل بعمل رجل منهم إلا رأى أنه في سعة ، ورأى أن خيراً منه قد عمل عمله[١٥] .

ومن المسلمين من ذم الاختلاف بجميع صوره وأشكاله على الأطلاق ولم يجيزوا أي نوع منه واستدلوا لرأيهم بالآيات القرآنية الكريمة التي تنهى عن التفرق في اصل الدين ، والاختلاف الذي نحن بصدد بيانه وشرحه ليس من هذا القبيل ، يقول القرطبي في تفسيره لقول الله سبحانه وتعالى " واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا "[١٦] وليس في هذه الآية دليل على تحريم الاختلاف ما يتعذر معه الائتلاف والجمع . وأما حكم مسائل الاجتهاد ، فإن الاختلاف فيها بسبب استخراج الفرائض ودقائق معاني الشرع ، وما زالت الصحابة يختلفون في أحكام الحوادث ، وهم مع ذلك متآلفون " .[١٧]

المبحث الثالث

ضوابط الاختلاف

الاختلاف المنضبط شرعاً ممدوح ومقبول وهوا لذي أوجد الثروة الفقهية وغذاها على مر العصور والأزمان.

فاختلاف المذاهب الفقهية الاجتهادية ليس اختلافاً في أصول الدين، وعلى الأنبياء عليهم السلام وإنما هو بذل الوسع الذهني لاستنباط الأحكام الشرعية من مصادرها و أدلتها التفصيلية.

لقد وضع الفقهاء للاختلاف ضوابط منها[١٨]:

١- ضرورة عدم مخالفة النصوص الشرعية ، إذ لا مساغ للاجتهاد في مورد النص ومعنى القاعدة الشرعية أن الاجتهاد يكون في المسائل التي لم يرد في الشريعة نص صريح بشأنها، أما ما ورد نص صريح بحكمه، فلا يجوز الاجتهاد فيه، ومن ذلك النصوص القطعية التي لا تحتمل إلا معنى واحد فقط، فمثلاً ورد النص بأن للذكر مثل حظ الأنثيين في الميراث، فلا يجوز الاجتهاد بإعطاء الذكر مثل نصيب الأنثى.

٢- أن يكون قصد المخالف، الحق والموافقة للصواب، ولا يجوز أن يكون الخلاف وليد رغبات نفسية لتحقيق أمر شخصي أو غرض ذاتي.

قال تعالى " وما اختلف الذين أوتوا الكتاب إلا من بعد ما جاءهم العلم بغياً بينهم "[١٩]

٣- أن يكون المخالف للفقهاء من أهل الاجتهاد بحيث تتوافر فيه شروطه ، فأما الجاهل فلا يجوز له مخالفة أهل العلم لأن فاقد الشيء لا يعطيه، فالذين أفتوا للمشجوج في البرد بوجوب الغسل، فاغتسل ، فمات ، فقد قال فيهم رسول الله صلى الله عليه وسلم قتلوه، قتلهم الله، ألا سألوا إذ لم يعلموا، فإنما شفاء العيّ السؤال ".[٢٠]

فهؤلاء الذين أفتوا بالاغتسال للمشجوج أخطأوا، و أفتوا بغير علم وروية، ولم يكونوا مما توافرت فيهم شروط الاجتهاد، فدعى عليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم لأنهم قتلوا نفساً بغير علم.

٤- عدم جواز الاختلاف في الكتاب وعلى الأنبياء وفي أصل الدين شأن أهل الكتاب الذين اختلفوا في الكتاب الكريم ذاته بزيادة أو نقص، لا باختلاف أفهام وبكتمان وتحريف

واعتباره كفرا قال سبحانه وتعالى: " وإنّ الذين اختلفوا في الكتاب لفي شقاق بعيد ". (٢١)

وذلك بعد أن جاءهم البينات قال تعالى: " من بعد ما جاءهم البينات والعلم " (٢٢) وكذلك لا يجوز الاختلاف على الأنبياء عليهم السلام قال تعالى: " ولكن اختلفوا فمنهم من آمن ومنهم من كفر " (٢٣) وهو الاختلاف على الأنبياء المذكور في حديث أبي هريرة رضي الله عنه عن النبي صلى الله عليه وسلم ه قال " ذروني ما تركتكم فإنما هلك الذين من قبلكم بكثرة سؤالهم واختلافهم على أنبيائهم " (٢٤) والاختلاف على الأنبياء كالاختلاف على الأئمة يعني الخروج عليهم والكفر برسالاتهم مع ملاحظة الفارق بين الأئمة والأنبياء.

٥- عدم جواز الاختلاف على الأئمة والولاة الشرعيين، وهذا النوع من الاختلاف هو الذي اعتبره الإمام الغزالي منهياً عنه، وهو الاختلاف على الولاة والأئمة حيث قال (بل المنهي عنه الاختلاف في أصول الدين و على الولاة والأئمة(٢٥).

فأمر الإمام واجب التنفيذ ما لم يكن أمره في معصية، إذ لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق.

وصفوة القول فإن الاختلاف بين أصحاب المذاهب الفقهية له ضوابط شرعية لا يمكن الحيد عنها إلى غيرها، وضرورة الالتزام بها، فالاختلاف في استنباط الأحكام الشرعية الظنية من النصوص مقبول وسائغ ومأمور به، ويؤيد ذلك ما نقله الشاطبي بقوله " ولذلك جعل الناس العلم معرفة الاختلاف فعن قتادة من لم يعرف الاختلاف لم يشم أنفه الفقه، وعن هشام بن عبيد الله الراوي " من لم يعرف اختلاف القراءة فليس بقارئ، ومن لم يعرف اختلاف الفقهاء فليس بفقيه، وعن عطاء، لا ينبغي لأحد أن يفتي الناس حتى يكون عالماً باختلاف الناس. (٢٦)

المبحث الرابع

أدب الاختــلاف

إن الاختلاف يجب أن يبقى في دائرة الوحدة والائتلاف، كما فهمه الصحابة رضوان الله عليهم أجمعين والسلف الصالح وطبقوه على أنفسهم قبل غيرهم، فها هو الصحابي عبد الله بن مسعود رضي الله عنه وأرضاه يخالف عثمان بن عفان رضي الله عنه في إتمامه للصلاة في الحج، ثم يصلي خلفه ويتم، فقيل له في ذلك، أي عبد الله بن مسعود فقال: والفرقة شر[٢٧].

وكان الإمام احمد رحمه الله يرى الوضوء من الرعاف والحجامة، فقيل له: فإن كان الإمام قد خرج منه الدم ولم يتوضأ هل يصلى خلفه؟ فقال: " وكيف لا أصلي خلف الإمام مالك وسعيد بن المسيب "[٢٨].

وعندما ضعف الوازع الديني وغابت معاني الوحدة والائتلاف عن حياتنا أصبحنا لا نبالي بالفرقة ولا نحسب لعواقبها الوخيمة أي حساب، و حدث في الأمة شرخ كبير ولحقت بها هزائم منكرة، ولكي تخرج الأمة من كبوتها وتنهض من عثراتها، لا بد من الإشارة إلى الآداب التي يجب أن تراعى في الاختلاف لتحمي المختلفين في الآراء ووجهات النظر من التعصب الأعمى والفرقة والتنازع و المخاصمة وتهديهم بعون الله ومشيئته إلى الحق والصواب ومن هذه الآداب: -

١- حسن استماعك وإصغائك لمن خالفك في الرأي، وعدم مقاطعته أثناء حديثه، وانتظر فرصتك في النقاش قبل الرد عليه.

٢- حسن الظن فيمن خالفك في الرأي، فإياك أن تسيء الظن في نيته فكما تحب أن يحسن الناس فيك الظن فأحسن أنت فيهم الظن أيضاً، فإذا أسأت فيمن خالفك الظن فقد يبادلك مثل هذا الشعور، فينقلب النقاش إلى عداوة وبغضاء، ومن علامات حسن الظن بالمخالف حمل كلامه على احسن الوجوه والمعاني إذا كان يحتمل مثل ذلك.

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إياكم والظن فان الظن اكذب الحديث "[٢٩]

هذا، وإذا كانت هذه نيتك الحسنة تجاه الآخرين، فإنك تثاب على ما تبذله من جهد في هذا المجال قال تعالى: " فاعبد الله مخلصاً له الدين "[٣٠]

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم " إنما الأعمال بالنيات و إنما لكل امرئ ما

نوى " . [٣١]

٣- اتباع الحق والرضوخ له، ولو كان الحق مع من خالفك لأنه من لا يشكر الناس لا يشكر الله سبحانه، قال تعالى: " يا أيها الذين آمنوا كونوا قوامين لله شهداء بالقسط ولا يجرمنكم شنآن قوم على أن لا تعدلوا اعدلوا هو أقرب للتقوى واتقوا الله إن الله خبير بما تعملون " [٣٢].

٤- إرجاء النقاش والحوار إلى وقت آخر إذا تم التأكد من أن الاستمرار فيه يؤدي إلى المخاصمة والنفور لأن المحافظة على وحدة الأمة الإسلامية وإبقاء أفرادها اخوة متحابين في الدين مع اختلافهم في الأمور الاجتهادية خير من تفرقهم وإبقائهم على خلافاتهم، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " أنا زعيم ببيت في ربض الجنة لمن ترك المراء وان كان محقاً " [٣٣]

٥- ضرورة عدم تتبع عورات الآخرين وأخطائهم، لكي لا تفسد عليهم حياتهم، لأن في إفسادها ضررا عظيما عليهم وعلى أمتهم، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " إنك إن اتبعت عورات الناس أفسدتهم، أو كدت أن تفسدهم " [٣٤]

٦- لا تجادل ولا تماري بالباطل: بحيث لا يكون نقاشك مع أخيك المسلم الهدف منه الجدال والمماراة بل يجب أن يكون مقصدك الوصول إلى الحقيقة، لأن الجدال لذات الجدال مذموم والمماراة مذمومة وبخاصة عندما يكون الهدف من ذلك هو الانتصار للرأي وتسفيه صاحب الرأي المخالف واثبات جهله. قال صلى الله عليه وسلم: ما ضل قومٍ بعد هدى إلا أوتوا الجدل، ثم قرأ[٣٥] صلى الله عليه وسلم " ما ضربوه لك إلا جدلاً بل هم قوم خصمون " . [٣٦]

٧- لا يجوز لك التشهير بالشخص الذي خالفك في الرأي لأن التشهير بالناس منهي عنه في الإسلام وبخاصة ذكر الأسماء فالقصد هو تصويب الرأي لا التشهير والفضيحة، لأن المؤمنين لبعضهم نصحاً لا فضحاً، فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " ما بال أقوام يقولون كذا أو يفعلون كذا " [٣٧]

٨- التثبت من قول من خالفك الرأي، وذلك بالطرق الممكنة كالسماع من صاحب الرأي، والاطلاع على مؤلفاته، لا مما يتناقله الناس عنه، ولو أن أهل العلم يتثبتون فيما يصلهم من أخبار لزال معظم الخلاف الدائر بين المسلمين في هذه الأيام، وقد امرنا الله سبحانه بالتثبت وعدم التسرع في الأمور لقوله سبحانه و تعالى " يا أيها الذين أمنوا إن جاءكم فاسق بنبأ فتبينوا أن تصيبوا قوماً بجهالة فتصبحوا على ما فعلتم نادمين " [٣٨].

٩- يجب تحديد نقاط الخلاف بين المختلفين تحديداً واضحاً لا لبس فيه ولا غموض مما يسهل الوصول إلى الحقيقة وكثيراً ما يكون الخلاف في الألفاظ والمباني لا في المعاني فلو استبدل أحدهم لفظة بلفظة أخرى لزال الإشكال فيما بينهم .

١٠- يجب أن يكون النقاش بين أهل الاختصاص لأن فاقد الشيء لا يعطيه، فقد يتصدى للنقاش في الأمور الخلافية ممن ليسوا من أهل الاختصاص فمن العدل والإنصاف إرجاع هذه الأمور الخلافية إلى أهلها للإفتاء بها دون غيرهم، قال سبحانه وتعالى : " فاسألوا أهل الذكر إن كنتم لا تعلمون "[٣٩]

المبحث الخامس

أسباب الاختلاف بين أئمة المذاهب الفقهية

يقصد بالمذاهب الفقهية عند علماء الفقه تلك المذاهب التي لم تكن من عمل إمام المذهب لوحده بل تكونت من مجموعة القواعد والآراء الفقهية المنقولة عن إمام المذهب مضافاً إليها آراء تلاميذه واجتهاداتهم الفقهية كمذهب الحنيفة والمالكية والشافعية وغيرها، وهناك مذاهب أخرى لا تقل أهمية عن تلك المذاهب علماً وفقهاً وحسن استنباط للقواعد الشرعية فقد تكونت من مجموعة الآراء لفقيه واحد دون أن يضاف إليها شيء آخر، ولم يهيأ لأصحابها من يسير على نهجهم، فبقيت متفرقة في مختلف كتب فقه المذاهب المدونة الأخرى.

وأشهر المذاهب السنية التي كتب لها البقاء وظل العمل بها قائماً حتى الوقت الحاضر المذهب الحنفي والمالكي والمذهب الشافعي والحنبلي ومن مذاهب الشيعة مذهب الزيدية، ومذهب الإمامية ومن مذهب الخوارج مذهب الاباضية.

وهناك مذاهب سنية انقرضت ولم يدم العمل بها طويلاً كمذهب الإمام الأوزاعي ومذهب سفيان الثوري ومذهب ابن جرير الطبري و داود الظاهري وغير هؤلاء كثير أمثال إسحاق بن راهوية وأبى ثور الشافعي

والناظر اليوم في المذاهب الفقهية المتبقية فإنه يلاحظ أن لكل مذهب منها بيتاً فقهياً عظيماً مليئاً بالمؤلفات وجذور كل مذهب تمتد إلى مؤسسه، ومؤسسو المذاهب الفقهية علماء أفذاذ تربوا على أيدي من سبقوهم من السلف الصالح، وقد كانت الأقطار الإسلامية في عصر الأئمة الكبار زاخرة بالعلم والعلماء ومليئة بالمدارس الفقهية التي انضوى تحت لوائها فقهاء كبار وصار لها أتباع كثيرون وقد سميت تلك المدارس الفقهية بالمذاهب الإسلامية واقترنت بأسماء مؤسسيها وهي على كثرتها ليست تجزئة للإسلام وإنما هي مناهج أصيلة في فهم الشريعة الإسلامية وطرق قويمة في استنباط الأحكام من مصادرها التشريعية وبعد بيان المقصود بالمذاهب الفقهية عند الفقهاء سأذكر أسباب الاختلاف بين أئمة المذاهب، بحيث تكون على النحو الآتي:

عرفنا أن الصحابة رضي الله عنهم أجمعين اختلفوا فيما بينهم في بعض الأحكام والفتاوى، غير أن هذا الخلاف كان ضيق المجال غير متشعب الجوانب، إلا انه قد حدث بعد ذلك أن زاد الخلاف واتسع مجاله بين الفقهاء، ويعود ذلك إلى كثرة ما كان يقع من مسائل جديدة، وكثرة

المجتهدين وتفرقهم في مختلف الأمصار، وعدم إمكان تحقيق الإجماع فيما بينهم لتعذر التقاء المجتهدين والوقوف على جميع آرائهم.

وتتلخص أسباب اختلافهم فيما يلي: -

١- اختلاف الفقهاء في فهم نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة نظراً لتفاوتهم في العلم باللغة العربية ومدى الإحاطة بأساليبها، وهذا يؤدي إلى التنوع في المعاني، والتعدد في المعنى يؤدي إلى تعدد آراء المجتهدين في المسألة الواحدة، فقد يكون النص ممثلاً لمعنيين أو أكثر وعلى المجتهد في مثل هذه الحالة أن يبحث عن وسائل يتم بموجبها ترجيح أحد المعاني على غيرها:

مثال ذلك: قال تعالى "وامسحوا برؤوسكم "[٤٠] والباء في اللغة العربية من حروف المعاني وتدل على عدة معانٍ منها الابتداء، ومنها التبعيض، ومنها الإلصاق، وقد تكون زائدة تفيد التوكيد، وهذا التنوعٍ في الدلالة بسبب تعدد المعاني أوجد الخلاف بين الفقهاء[٤١].

٢- اختلاف الفقهاء في الحكم على الحديث الشريف صحة وضعفاً تبعاً لاختلافهم في الشروط التي يجب توافرها فيه عند كل واحد منهم، فقد يرى بعض الفقهاء، صحة حديث ما لاستيفائه الشروط التي اشترطها في الصحة فيعمل به، بينما يراه البعض الآخر غير صحيح لفقدانه شرطاً من الشروط التي تطلبها الصحة ولذا لا يعمل به.

فقد ردّ الحنفية حديث أبي هريرة لعدم توافر الشروط فيه عندهم " من اشترى غنما مصراة فاحتلبها فإن رضيها أمسكها وان سخطها ففي حلبتها صاع من تمر[٤٢]، واستدلوا في رده بأعذار قالوا: إن مضمونه مخالف لما هوأقوى منه في قوله تعالى: "وإن عاقبتم فعاقبوا بمثل ما عوقبتم "[٤٣] فإنه يحتم الضمان بالمثل وقوله صلى الله عليه وسلم "الخراج بالضمان "[٤٤] فلا يكون اللبن مضمونا حيث إن المصراة تحت ضمان المشتري وقالوا إن الحديث خالف قياس الأصول فأوجب الرد من غير عيب ولا شرط[٤٥].

كما اشترط الحنفية أن لا يعمل الراوي بخلاف روايته أو ينكرها، مثال ذلك: مسألة رفع اليدين عند الركوع وعند الرفع منه، فلم يأخذ الحنفية برفع اليدين عند الركوع وعند الرفع منه، لان ابن عمر رضي الله عنهما راوي الحديث لم يعمل به و أخذ به الشافعية[٤٦]. واشترط الحنفية أيضا للأخذ بحديث خبر الآحاد، أن لا يكون فيما تعم به البلوى وهو ما يكثر وقوعه ويحتاج الناس إلى بيانه.

وقد يشترط بعض الفقهاء، شروطا زائدة للأخذ بحديث خبر الآحاد والعمل به، كاشتراط المالكية للعمل بخبر الواحد أن لا يخالف عمل أهل المدينة. ومما صرّح به الإمام مالك في كتابه

الموطأ أنه يأخذ بعمل أهل المدينة ويقدمه على خبر الآحاد المعارض له، وحجته في ذلك أن عمل أهل المدينة متوارث عن آبائهم و أجدادهم فهو بمثابة السنة المتواترة وما كان هذا شأنه يقدم على خبر الآحاد(٤٧) .

واشترط الشافعية للعمل بخبر الآحاد أن يكون متصل الإسناد، أما الحنابلة فإن مذهبهم في أخبار الآحاد كمذهب الشافعية سوى أنهم يخالفونهم في إطلاق القول في العمل بالمرسل(٤٨) .

٣- الاختلاف بين الفقهاء في الأخذ بالقياس في بناء الأحكام وكذلك اختلافهم في بعض الأدلة الأخرى كالاستحسان والاستصحاب والمصالح المرسلة.

٤- الاختلاف الناتج عن تعارض النصوص من حيث الظاهر فيرجع التعارض أحياناً إلى عدم إلمام المجتهد بسبب نزول الآية الكريمة أو الحديث الشريف، وأيهما أسبق من الآخر فيكون النص الثاني ناسخا للآخر وغير ذلك مما يرتفع به التعارض والخلاف.

ومن المسائل التي كان سبب الخلاف فيها راجعاً إلى تعارض النصوص في ظاهر الأمر، الاختلاف في عدة الحامل المتوفى عنها زوجها، والاختلاف في نصاب السرقة وغيرها من المسائل الأخرى(٤٩) .

٥- اختلاف الأعراف تبعاً لاختلاف مصالح الناس، وقد ترتب على اختلاف العرف خلاف بين الفقهاء في كثير من الأحكام التي بنيت عليه.

٦- اختلاف الفقهاء لعدم وجود نص في المسألة.

إن المسائل التي لم يرد بشأنها نص، اجتهد الفقهاء باستنباط أحكامها، وكانت طرقهم في استنباط الأحكام لهذه المسائل متعددة ومن هذه المسائل: ميراث الأخوة والأخوات لأب أو لأبوين مع الجد، ومسألة قتل الجماعة بالواحد، وغيرها من المسائل الأخرى(٥٠) .

٧- الاختلاف في القواعد والمبادئ الأصولية: -

لقد اختلف الفقهاء في بعض القواعد الأصولية والتي على أساسها تستنبط الأحكام الشرعية من أدلتها التفصيلية، وينتج عن هذا الاختلاف اختلاف في الفروع عند التطبيق.

ومن المسائل التي كان سبب الاختلاف فيها راجعاً إلى الاختلاف في القواعد الأصولية مسألة طلاق المكره حيث ذهب جمهور الفقهاء إلى أن طلاق المكره لا يقع، واحتجوا على ذلك بعموم المقتضي في الحديث "رفع عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه"(٥١) ، وأيدوا احتجاجهم بحديث "لا طلاق في إغلاق"(٥٢) و الإغلاق الإكراه.

وذهب الحنفية إلى وقوع طلاق المكره، واحتجوا على ما ذهبوا إليه بالقياس، فقد قاسوا المكره على الهازل، فقالوا: إنه قصد إيقاع الطلاق في منكوحته في حال أهليته، فلا يعري عن قضيته، دفعا لحاجته " اعتبارا في الطائع[٥٣]، ومسألة حكم الحامل المتوفي عنها زوجها عدتها وضع الحمل حيث قال عبد الله بن مسعود رضي الله عنه عدتها وضع الحمل فمن شاء، باهلته إن سورة النساء القصرى نزلت بعد سورة النساء الطولى يريد سورة البقرة أخذا بالنسخ حيث إن آية " والذين يتوفون منكم ويذرون أزواجا يتربصن بأنفسهن أربعة أشهر وعشرا "[٥٤]. منسوخة بقوله تعالى "وأولات الأحمال أجلهن أن يضعن حملهن "[٥٥].

واختلاف أئمة المذاهب الفقهية أمر طبيعي لا بدّ منه وفيه سعة ورحمة بهم ورفع الحرج عنهم وهو يمثل سمة هذا الدين فالله سبحانه وتعالى يقول: " يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر "[٥٦].

ويجب أن يعلم هنا أن الاختلاف الواقع بين الفقهاء لم يكن يؤدي إلى التعصب المذهبي الممقوت فيما بينهم، أو كان اختلافاً القصد منه الميل إلى الغلبة وحب السيطرة والظهور، كلا و ألف كلا، فان الفقهاء رضوان الله عليهم كانوا يبحثون ويجتهدون بغية الوصول إلى الحق، واختلافهم في تطبيقاتهم لا يدل على تناقض في الأصل الذي يطبقونه، ولا ضير على فقهاء الإسلام إذا اختلفوا في تطبيق الأحكام الكلية على المسائل الجزئية لأن اختلافهم في الاجتهاد والتطبيق يكون تبعاً لاختلافهم في الفهم والقدرة على الاستنباط والثقافة والعرف والبيئة إلى غير ذلك.

المبحث السادس

الاختلاف الفقهي و أثره في وحدة الأمة الإسلامية

وإذا كان الاختلاف الفقهي قد تطور بتطور الفهم والقدرة على الاستنباط وتعدد بتعدد القضايا والمسائل، فإنه في الأساس يعتبر اختلاف رأي علمي بين المذاهب الفقهية وليس اختلافاً عملياً بين المسلمين(٥٧).

لذلك لا يجوز أبدا أن يكون سبباً في الفرقة والمخاصمة بين أبناء الأمة الإسلامية الواحدة قال تعالى: " إن هذه أمتكم أمة واحدة و أنا ربكم فاعبدون(٥٨).

والدعوة إلى الوحدة الإسلامية مطلب عظيم، وهي الغاية التي يطلبها كل مسلم ومن لم يؤمن بأن المؤمنين أمة واحدة فقد خالف نصوص القرآن الكريم وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم، ودخل ضمن من يشاقون الله ورسوله والمؤمنين قال سبحانه وتعالى: ومن يشاقق الرسول من بعد ما تبين له الهدى ويتبع غير سبيل المؤمنين نوله ما تولى ونصله جهنم وساءت مصيرا "(٥٩)

فالاتجاه صوب القرآن الكريم هو الذي يهدينا للتي هي أقوم وهو يوصلنا إلى العزة والكرامة، والرفعة لقوله تعالى وهو أصدق القائلين " إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم ويبشر المؤمنين الذين يعملون الصالحات أن لهم أجرا كبيرا "(٦٠)

وينبغي أن نسعى إلى تحقيق الوحدة الإسلامية على أسس علمية سليمة وموضوعية وأن نجردها من الصيغ العاطفية التي تنادي بإلغاء المدارس الاجتهادية الفكرية التي هي مصدر ثراء فقهي للامة الإسلامية ويتوهم البعض أن الوحدة الإسلامية لن تقوم لها قائمة إلا بهدم جهود أئمة المذاهب الفقهية، وتلاميذهم وصهرها جميعاً في مذهب واحد، ويجهلون بذلك أن مثل هذا التصور الخاطئ يضر كثيراً بالشريعة الإسلامية وبوحدة الامة، وخنقاً للطاقات المبدعة بين أفرادها. وما كان لأحد، أياً كان أن يحجر على عقول الناس حيث دعاها الله سبحانه إلى النظر في ملكوته، وعدم قصرها على إحدى طرق الفهم أو بعض وسائل النظر ولا يمكننا بأي حال، أن نتصوّر أية أمة من الأمم متفقة في كل شئ ولا أن نتصور بأنها مختلفة في كل شيء، ولكن الواقع فعلاً ولا مناص من وقوعه، وهو أن الأمة الواحدة لها أمور كثيرة متفقة عليها جعلت منها أمة واحدة.

ولها كذلك أمور كثيرة مختلفة بشأنها لاختلاف العقول والأفهام والأدلة بينها، وهي بحكم اتفاقها فيما اتفقت فهي أمة واحدة، وبحكم اختلافها فيما اختلفت فيه مذاهب متعددة،

والمذهبية الخاصة لا تخرج أهلها عن كونهم من الأمة ، ولا تعطيهم في نفس الوقت قرباً أو نسبة في القرب من الدين ليست لأصحاب مذهب آخر(٦١)، وترتب على هذا أنه لا يستطيع منصف أن يقول : " إن مذهبي حق كله وصواب كله، ومذهب غيري باطل كله وخطأ كله ولكن يقول : إن هذا هو ما رأيته بحسب فهمي واجتهادي وما علمته فأنا أرجحه ولا أقطع به، ويحتمل أن يكون ما رآه غيري هو الحق والصواب ولست مكلفاً إلا بما وصلت اليه، وليس مخالفي مكلفاً إلا بما وصل هو أيضاً إليه.

فما إمام من أئمة الفقه إلا وقد روي عنه ما يدل على سعة صدره وسماحته العلمية وأنه كان يأبى على الناس أن يقلدوه في كل ما قال ويلغوا ما سواه.

وقد اشتهرت في هذا المعنى عبارة جميلة تصور اختلاف المختلفين المنصفين لأنفسهم وغيرهم نصّها : "مذهبي صواب يحتمل الخطأ، ومذهب غيري خطأ يحتمل الصواب" واتفق أهل العلم على أنه لا يوجد أحد معصوم في كل ما يأمر به وينهى عنه إلا رسول الله صلى الله عيه وسلم فكل يؤخذ منه ويترك إلا الرسول محمد صلى الله عليه وسلم، قال شيخ الإسلام ابن تيمية : وهؤلاء الأئمة الأربعة رضي الله عنهم قد نهوا عن تقليدهم في كل ما يقولونه، وذلك هو الواجب عليهم، فقال أبو حنيفة : " هذا رأيي، وهذا أحسن ما رأيت، فمن جاء برأي خير منه قبلناه، ومالك كان يقول وإنما أنا بشر أصيب وأخطئ فاعرضوا قولي على الكتاب والسنة"

والشافعي كان يقول : " إذا صح الحديث فاضربوا بقولي عرض الحائط، وإذا رأيت الحجة موضوعة على الطريق فهي قولي" ، والإمام أحمد كان يقول " لا تقلدوني، ولا تقلدوا مالكاً ولا الشافعي، ولا الثوري وتعلموا كما تعلمنا" (٦٢).

بل إن الإمام الغزالي نقل إجماع الصحابة على ترك النكير على المختلفين فقال : إجماع الصحابة على ترك النكير على المختلفين في الجد والاخوة ومسألة العوْل، ومسألة الحرام وسائر ما اختلفوا فيه من الفرائض، فكانوا يتشاورون ويتفرقون مختلفين ولا يعترض بعضهم على بعض، ولا يمنعه من فتوى العامة، ولا يمنع العامة من تقليده، ولا يمنعه من الحكم باجتهاده، وهذا متواتراً لا شك فيه(٦٣).

وأورد صاحب كتاب شذرات الذهب " أن تلاميذ الشافعي جاءوا إليه يوماً وشكوا إليه زيارته للإمام احمد بينما يتخاصمون مع تلاميذه لمخالفتهم رأيهم فقال الشافعي :

قالوا يزورك أحمد وتزوره　　　قلت الفضائل لا تفارق منازله

إن زارني فلفضله أو زرته　　　فلفضله والفضل في الحالين له

وكان الشافعي رحمه الله حين يتحدث عن أحمد لا يسميه (تعظيماً له) بل يقول وحدثنا الثقة من أصحابنا أو أنبأنا الثقة أو أخبرنا الثقة (٦٤).

وحدث كذلك بالنسبة للإمام أحمد مع تلاميذه فقال لهم :

إن نختلف نسباً يؤلف بيننا علم أقمناه مقام الوالد

أو يختلف ماء البحار فكلنا عذبٌ تحدر من إناء واحد(65)

وكان الإمام أحمد رحمه الله يقول : " إذا سئلت في مسألة لا أعرف فيها خبرا قلت فيها ، بقول الشافعي ، لأنه إمام عالم من قريش(٦٦)

هذه هي لمحات تبين لنا بعض ما كان عليه سلفنا الصالح من أدب جم ، وخلق رفيع ، لا ينال منه الاختلاف ولا يؤثر فيه تباين الاجتهادات عندهم ، وتلك أخلاق الرجال الذين تخرجوا من مدرسة النبوة المحمدية ، وكتب التراجم والمناقب حافلة بما لا يعد ولا يحصى من المواقف النبيلة والمناظرات الجادة الهادفة بين الأئمة الكبار ، والتي كان الخلق الإسلامي الرفيع لحمتها ، يعترف أحدهم للآخر بالفضل وما أجمل ما قاله عمر بن عبد العزيز " ما أحب أن أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم لم يختلفوا ، لأنه لو كان قولاً واحداً كان الناس في ضيق وأنهم أئمة يقتدى بهم فلو أخذ أحد بقول رجل منهم كان في سعة(٦٧) .

وروي كذلك عن الإمام مالك انه قال لهارون الرشيد حينما أراد أن يجمع المسلمين على مذهب واحد قال : لا تضيق على المسلمين ما وسعه الله عليهم " مما يعني أن الدولة الإسلامية ليست دولة مذهبية بل هي دولة لجميع المسلمين على اختلاف مذاهبهم .

المبحث السابع
التعصب المذهبي و أثره في وحدة الأمة الإسلامية

بعد نشوء المذاهب الفقهية، برزت في مراحل متعددة ظاهرة التقليد لأئمة الفقه والتعصب للمذاهب، وكان هذا التعصب مصدراً للصراع بين المختلفين يتناول فيه أتباع المذاهب في دفاعهم عن مذاهبهم عبارات نابية توغر الصدور، وتولد العداوة فيما بينهم وساعد على حدة التعصب المذهبي النزعات العرقية والإقليمية والقبلية فهذا أمر مرفوض يخدش في وحدة المسلمين وألفتهم.

ويمكن إرجاع أسباب التعصب المذهبي إلى الأمور الآتية: -

١- العجز العلمي، أو قلة المعرفة فهؤلاء يحفظون نصاً وينسون آخر، أو يفهمون دلالة للكلام هنا، ويجهلون أخرى، وهم يحسبون ما أدركوه الدين كله فتعويد الطالب ألا يطلع إلا على مذهب واحد، ربما يكسبه نفوراً أو إنكارا لكل مذهب غير مذهبه ما دام لم يطلع على أدلته، فيورثه ذلك حزازة في الاعتقاد في فضل أئمة أجمع الناس على فضلهم وتقدمهم في الدين وخبرتهم بمقاصد الشارع وفهم أغراضه(٦٨).

٢- المناظرات في عهد أتباع المذاهب وخصوصاً في عصر التخلف والتقليد لم يكن القصد منها إظهار الحق وإنما الغرض إفحام الخصم والانتصار عليه والتعصب الأعمى هو الذي أحال المناقشات والمناظرات إلى صراع جدلي بلا مضمون تغلب عليها آفات الظهور والاستعلاء والتسلط ففقدت بذلك مهمتها في تنمية الأفكار وتطويرها، وعمقت قوة الخلاف بين المذاهب الفقهية و أضعفت مقومات الوحدة.

٣- مخالفة أتباع المذاهب منهج أئمتهم في الاجتهاد حيث صوروا المذهبية على أنها التزام مذهب معين ولا يجوز أن يعمل بغير مذهبه، وكان من صور التعصب الممقوت ظهور الآراء غير اللائقة بحق أتباع المذاهب الأخرى كتحريم الزواج من مذهب آخر، أو عدم جواز الصلاة خلفه وما إلى ذلك من آراء باطلة عمقت الخلاف والفرقة بين أبناء الأمة الواحدة.

هذه هي بعض أسباب التعصب المذهبي، وهناك غيرها الكثير من الأسباب الفكرية والأخلاقية والصراعات الدموية التي لا يمكن إغفال تأثيرها في نشر بذور الاختلاف والفرقة وتتمثل هذه الأسباب عموماً في الغرور وسوء الظن بالآخرين مما يجعل الإنسان يظن على

أنه على حق وما سواه على باطل، وعلى هذا الأساس صارت المذاهب الفقهية وسيلة للتفرقة والاختلاف بعد أن كانت ولا زالت مدارس فكرية عظيمة نمّت الفقه الإسلامي ورفدته على مدى الأيام والسنين، وصار المذهب وكأنه دين، أصبحت مخالفته كفراً وفسقاً وانقسم المسلمون إلى سنة وشيعة، والسنة إلى حنفية ومالكية وشافعية وحنابلة، والشيعة إلى إمامية وزيدية إلى غير ذلك.

وصدق رسول الله صلى الله عليه وسلم القائل: "افترقت اليهود إلى إحدى وسبعين فرقة كلها في النار إلا واحدة، ما أنا عليه وأصحابي "[٦٩]

وكل فرقة من هذه الفرق تدعي أنها على ما كان عليه رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وكل يدعي وصلاً بليلى وليلى لا تقر لهم بذلك

فمن اتخذ دون المسلمين فرقة أو جماعة وجعل لهم مسمى خاصاً يوالي عليهم ويعادي عليهم دون سائر المسلمين، ويفرق بذلك جماعتهم فقد دعا إلى معصية، وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: " ليس منا من دعا إلى عصبية، وليس منا من قاتل على عصبية، وليس منا من مات على عصبية[٧٠]..

فمثل هذا التعصب المقيت يؤدي إلى التفريق بين المسلمين وإشاعة البغضاء بينهم. فهو مذموم ولو كان تحت أي مسمى شريف، لأن وحدة المسلمين ضرورة ملحة تمليها الظروف الدولية وتستدعي عملاً مخلصاً من كل قادر للقضاء على بذور الفرقة والاختلاف والرجوع إلى هدي المصطفى القائل " إني تركت فيكم ما إن اعتصمتم به فلن تضلوا أبداً كتاب الله وسنتي "[٧١] حتى تعود أمة واحدة كما أراد الله سبحانه لها أن تكون.

لقد دفع التعصب المذهبي أتباعه إلى تقليد المذاهب والدفاع عنها حتى وإن اشتملت على بعض الآراء المخالفة للقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة.

ويصف الإمام الشوكاني هذه الحالة المرضية في كتابه " القول المفيد في أدلة الاجتهاد والتقليد " فإذا تكلم عالم من علماء الاجتهاد بشيء يخالف ما يعتقده المقلدة قاموا عليه قومه جاهلين، ووافقهم على ذلك أهل الدنيا وأرباب السلطان، فإذا قدروا على الإضرار به في بدنه وماله فعلوا ذلك وهم بفعلهم مشكورون عند أبناء جنسهم من العامة والمقلدة، لأنهم قاموا بنصرة الدين بزعمهم، وذبوا عن الأئمة المتبوعين وعن مذاهبهم التي قد اعتقدها أتباعهم فيكون لهم بهذه الأفعال التي هي عين الجهل والضلال من الجاه والرفعة عند أبناء جنسهم ما لم يكن في حسبان.

ومن صور هذه المذهبية المقيتة ما كنا نسمعه ونقرأ عنه منذ زمن من وقوع صراعات دامية،

بين أتباع المذاهب حتى في المساجد دون مراعاة لقدسيتها كما حصل في مصر ، فقد حصل قتال بين أتباع المذاهب الحنفي والمالكي والشافعي في المسجد الجامع العتيق ، وقد وصل الأمر إلى الوالي فتدخل لفض الخصام بينهم ، ولكنه لم يتمكن إلا بعد أن أرسل مجموعة من الجنود ، طردت العلماء من المسجد ثم أمر بإغلاقه ولم يفتحه إلا في أوقات الصلاة ، ومن ذلك أيضاً أن الحنفي لا يقتدي بالشافعي والمالكي لا يأتم بالحنبلي حتى لقد وصل بهم الأمر إلى إقامة أربع جماعات في مسجد واحد ويؤكد ذلك أن المسجد الأموي في دمشق يوجد فيه أربعة محاريب لكل مذهب محراب ، كما تعدد القضاة بحيث كان لكل مذهب قاض يمثله .

ويروي ابن كثير في البداية والنهاية في الجزء الثاني عشر عما وقع من قتل بين أتباع المذاهب والعقائد في بغداد فيذكر أنه في سنة (٤١٤هـ) حصل بين أهل الكوفة ، وأهل البصرة فتن لا تحصى حصل فيها قتل ونهب وسلب ، وفي عام (٤٢٢هـ) أغلق الشيعة الأسواق وعلقوا المسوخ وخرجوا يبكون في الأزقة فأقبل عليهم أهل السنة في الحديد واقتتلوا وقوي عليهم أهل السنة فقتلوا منهم خلقاً كثيراً .

والصراع المذهبي حصل في الماضي ولا يزال موجوداً حتى وقتنا الحاضر بين أتباع المذاهب وهو وراء كبت الحرية الفكرية وتفرق الأمة مما أضعفها بعدة قرون وأتاح الفرصة أمام أعدائها الحاقدين للانقضاض عليها والنيل منها واحتلوا كثيراً من أقطارها وفرضوا عليها عادات وتقاليد وقوانين كي يباعدوا بينها وبين تطبيق تعاليم دينها وتحقق لهم ذلك بسبب فرقتها وتقطيع أوصالها .

هذه هي بعض صور المذهبية البغيضة التي فرقت المسلمين إلى دويلات وجعلتهم شعوباً وقبائل ليتخاصموا ويتنازعوا بدل أن يتعاونوا ويتآلفوا ويتناصحوا فيما بينهم ، كما أراد الله سبحانه ورسوله صلى الله عليه وسلم ذلك ، قال تعالى : " واعتصموا بحبل الله جميعاً ولا تفرقوا "[٧٢]

وقال سبحانه : " ولا تنازعوا فتفشلوا وتذهب ريحكم "[٧٣] كما قال صلى الله عليه وسلم : " الدين النصيحة "[٧٤] وقال أيضا : " لا تحاسدوا ولا تشاجروا و لا تباغضوا ولا تدابروا "[٧٥]

وقال العلامة الشيخ عبد الرحيم السعدي " إن السعي والدعوة إلى جمع المسلمين والى إصلاح ذات بينهم هو أفضل الأعمال . وانه أفضل من استغراق الزمان بالصيام والصلاة ، ومن أعظم وأجل الجهاد في سبيل الله ، وعلى المسلمين أن لا يجعلوا الاختلاف بينهم في الأقوال والمذاهب في الملك والسياسة حائلاً يحول بينهم وبين الأخوة الدينية والرابطة الإيمانية بل تجعل الخلافات كلها والأغراض الجزئية تبعاً لهذا الأصل الكبير[٧٦] .

ويرجع ذلك إلى الجهل بتعاليم الإسلام الحنيف قال سبحانه وتعالى : " و لا تكونوا كالذين

تفرقوا واختلفوا من بعد ما جاءهم البينات وأولئك لهم عذاب عظيم "[٧٧] وقال سبحانه في موقع آخر " فإن تنازعتم في شيء فردوه إلى الله والرسول إن كنتم تؤمنون بالله واليوم الآخر "[٧٨].

ورحم الله أبا حنيفة حيث كان يقول، إذا خالف كلامي كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم فاضربوا بكلامي عرض الحائط.

كما يرحم الله الشافعي الذي قال: " لا يتعصب إلا جاهل، وما رأيت عالماً متعصباً " فالذين اتخذوا المذاهب أدياناً هم أبعد الناس عن فكر أصحاب هذه المذاهب، فروي عنهم رضوان الله عليهم أجمعين قولهم " إذا صح الحديث فهو مذهبي " وقد تعلموا أدب الاختلاف، فكان اختلافهم للتكامل أقرب منه إلى التناحر والتنازع والتباغض.

فالمذاهب الإسلامية مذاهب منفتحة على بعضها، لأنها تحتضن بين جناحيها تراث الأمة الإسلامية، وتعتصم جميعها بالشريعة الإسلامية، والاستفادة من الاختلافات المذهبية وتعددها يخدم الوحدة طالما كان الاختلاف في جو من الألفة والمحبة والوقوف عند الحق الذي لا يتعدد، بعيدا عن التعصب المذهبي أو الإنكار لما ثبت دليله، فمثل هذا الاختلاف لم ينقص أسباب الائتلاف بل يزيدها قوة ومتانة ولم يكن يوماً عقبة في طريق وحدة المسلمين. فالاختلاف الفكري بحد ذاته أمر موجود بين الناس يقول سبحانه وتعالى " ولو شاء ربك لجعل الناس أمة واحدة ولا يزالون مختلفين إلا من رحم ربك ولذلك خلقهم "[٧٩]

فأراد الله سبحانه بذلك أن يطلق المجتهدون لعقولهم العنان ليتوصلوا إلى الحق ولكل ما هو حقيقة فالمجتهد إن أصاب فله أجران، وإن أخطأ فله أجر واحد "[٨٠]

لكن ينبغي أن يبقى الاختلاف في إطار الاجتهاد لمن توافرت فيه شروطه، واتباع المنهج الوسط والاعتدال في بناء الوحدة الإسلامية، والاعتدال لا يمكن أن يتحقق في أي عمل و منهج إلا إذا صحت مصادره وسلمت، والصحة والسلامة لا يمكن أن تكون على جهة الكمال إلا إذا صدرت من عند الله سبحانه، أو عمن عصمه تعالى في الدين وهو الرسول صلى الله عليه وسلم الذي لا ينطق عن الهوى إن هو إلا وحي يوحى. وتقصير كثير من العلماء في ذلك هو السبب في ضعفها وتفرقها وعدم وصولها إلى الغايات المرجوة في تحقيق النصر للإسلام والعزة للمسلمين، ومن واجب العلماء العناية والاهتمام بهذا الأمر العظيم. وبهذه الأسس السليمة والدعائم القوية من خلال كتاب الله سبحانه وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم يمكن الرجوع إلى مجتمع الجسد الواحد الذي إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الأعضاء بالحمى والسهر، فهذا الجسد هو الأمة وأعضاء الجسد هم المسلمون شعوبهم وأفرادهم وهذه هي الأمة المسلمة.

المبحث الثامن

العلاقة بين أئمة المذاهب الفقهية وإمكانية التقارب بينها

إن التقريب بين المذاهب الفقهية من أسمى الغايات و أجلِّها، لأنه سيقود حتماً إلى تذويب أسباب التعصب والتفريق بين أفراد الأمة الواحدة، وسأذكر العناصر التي تدل على عمق التقارب فيما بينها على سبيل المثال لا الحصر على النحو الآتي: -

١- إن أئمة المذاهب الفقهية هم أبناء مدرسة واحدة، فقد كانوا كالجسد الواحد في مواجهة التيارات الوافدة والانحرافات العقائدية الزائفة.

٢- إن أئمة المذاهب الفقهية كانوا لا يرون قداسة لآرائهم، وكانوا يعتقدون بأن آراءهم اجتهادات عرضة للصواب والخطأ وكان يأخذ بعضهم عن بعض، وتتلمذ بعضهم على بعض، وإذا تتبعنا سيرهم وجدنا كل واحد منهم يثني على الآخر ويدعو له بالتوفيق ويأخذ من علمه، فيقول الإمام الشافعي، مالك بن أنس معلمي وعنه اخترت العلم، وإذا ذكر العلماء فمالك النجم، وما أحد آمن عليّ من مالك بن أنس(٨١).
ويعتبر محمد بن الحسن من أبرز أصحاب أبي حنيفة وهو مدوِّن مذهبه رحل إلى الإمام مالك ولازمه ثلاث سنين وسمع منه الموطأ(٨٢) ورواه عنه، وأبو يوسف رحل إلى الإمام مالك واستفتاه وأخذ عنه ورحل بعض تلامذة الإمام مالك منهم أسد بن الفرات إلى العراق وأخذ عن شيوخ الحنفية أمثال محمد بن الحسن كما أن احمد بن حنبل أخذ عن الشافعي وتتلمذ على يديه.

٣- إن أئمة المذاهب الفقهية لا اختلاف بينهم على المصادر التشريعية وهي القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، والإجماع والقياس وكلهم يأخذون بها ويستنبطون الأحكام الشرعية منها ولا يكون مأخذاً عليهم اختلافهم في المسائل الفرعية المستنبطة من الأصول السابقة وهدفهم جميعاً بلا استثناء الوصول في اجتهادهم إلى الحكم الشرعي في المسائل المختلف فيها حيث إن مصادرهم التشريعية المتفق عليها عندهم كما ذكر آنفاً واحدة.
وقد يكون التقارب بين المذهبين أكثر من التقارب في المذهب الواحد أحياناً ولم يكن خلافهم كالفرق المخالفة لأهل السنة و الجماعة.

٤- إن أئمة المذاهب الفقهية طالبوا تلاميذهم في اجتهاداتهم باتباع الحق والصواب لأن الحكمة ضالة المؤمن أنّى وجدها التقطها، ولو قدّر لهم أن يعيشوا ورأوا ما عليه أتباعهم اليوم من

تعصب مذموم لأنكروا عليهم تعصبهم وتبرأوا من ذلك ونهوا عنه . وهذا التوجه هو منهج الأئمة الكبار ، حيث كانوا يعرضون أقوال الفقهاء وأقوال علماء المذهب مع ذكر أدلة كل رأي ، ويرجحون الراجح منها لرجحان الأدلة عندهم ، ورأينا من اتباع المذاهب من يترك مذهب إمامه في بعض القضايا ويأخذ بقول غيره إذا قوي دليله عنده .

٥- إن أئمة المذاهب الفقهية لم ينكروا على تلاميذهم انتقال بعضهم من مذهب إلى مذهب على أن يكون انتقالهم مبرراً ولم يكن لأغراض دنيوية أو اتباع للهوى والتشهي انطلاقاً من مقولة " خالف تعرف " .

وقد نقل الشعراني عن القرافي قوله " يجوز الانتقال من جميع المذاهب إلى بعضها بعضاً في كل ما لا ينتقض فيه حكم حاكم "[٨٣] .

ونقل أيضا عن الإمام السيوطي أنه سمى عدداً من الذين انتقلوا من مذهب إلى مذهب من غير نكير عليهم من علماء العصر الذين كانوا فيه ، منهم الشيخ عبد العزيز بن عمران الخزاعي كان من أكابر المالكية فلما قدم الشافعي من بغداد تبعه ، وقرأ عليه كتبه ونشر علمه .

ومنهم أيضاً إبراهيم بن خالد البغدادي كان حنفياً فلما قدم الشافعي بغداد ترك مذهبه وتبعه ، ومنهم أبو جعفر الطحاوي كان شافعياً وتفقه على خالد المزني ، ثم تحول حنفياً . ومنهم الخطيب البغدادي الحافظ كان حنبلياً ثم عمل شافعيا ، ومنهم ابن فارس صاحب كتاب المجمل في اللغة كان شافعياً تبعاً لوالده ، ثم انتقل إلى مذهب مالك ، وذكر عدداً من أهل العلم ممن تحول عن مذهبه غير من نقلته عنه[٨٤] .

الخاتمة والتوصيات:

إن الاختلاف والتفرق هما الداء وحجرا عثرة أمام وحدة الأمة الإسلامية والآن بعد تشخيص الداء الذي عانت وتعاني منه الأمة حالياً، فماذا عن الدواء الشافي لها ؟

إن الدواء وسيلة ذات شقين أحدهما وقائي والآخر علاجي ويمكن دمجهما، فيصبحان وقاية وعلاجاً في آن واحد ويقفان سداً منيعاً أمام التعصب المذهبي المقيت المثير للأحقاد المضر بوحدة الأمة الإسلامية.

فلعل فيما سيأتي بيانه من توصيات شيئاً من الوقاية والعلاج :

١- يجب على المسلمين الذين يعملون في حقل الدعوة الإسلامية اليوم وغداً وعلى الدوام اجتناب التعصب الحزبي الفئوي أو الإقليمي، والحذر من سيطرته على مجريات الأمور، والحرص على ربط الناس بالمنهج الشرعي الصحيح لا بالأفراد أو المؤسسات ويكون ذلك باختيار الدعاة النابهين حسب مناهجهم، لا حسب ارتباطاتهم أو جنسياتهم فالمقدّم صاحب المنهج الشرعي الصحيح من أي جهة كان، وإن وجد من بعض الأفراد خطأ أو تقصير فيجب المناصحة وبيان الحق بالحكمة والموعظة الحسنة تحقيقاً لقول النبي صلى الله عليه وسلم "الدين النصيحة". [٨٥]

ولعلَّ هؤلاء الدعاة الذين يجمعون بين العلم والقدوة الحسنة والفكر السليم والإدراك القويم لأهداف الإسلام ومقاصده أن يوجهوا المسيرة الوجهة السليمة فتستعيد الأمة عافيتها وتستأنف دورها الريادي للبشرية جمعاء لأنه لا نجاة لها إلا بفهم الإسلام الحنيف فهما صحيحا.

٢- لا بد من بيان خطأ من يخلط بين مفهوم التعاون الشرعي وبين الولاء الحزبي الذي يضع أبناء الأمة الإسلامية في دوائر حزبية ضيقة يوالون ويعادون عليها حيث مما يؤسف له أن بعض الجماعات الإسلامية تلزم أتباعها بمبادئها، الأمر الذي يشكل صعوبة كبيرة في تعامل اتباعها مع غيرهم من أبناء جلدتهم.

٣- هناك مقولة مشهورة تجري على ألسنة البشر من الناس لا بد أن تكون أساس قاعدة في التعامل مع الآخرين وهي: " الاختلاف في الرأي لا يفسد للود قضية، فإذا سلمنا بأن الاختلاف في الرأي سنة إلهية تقتضيها طبيعة البشر، وان اختلاف أبعاد الزمان والمكان من شأنها أن تنعكس بصورة طبيعية في اختلاف في المواقف والاتجاهات، وما

دام الشخص على وعي كاف بذاته وبما عليه الآخر من مقومات وعناصر تكون النتيجة الطبيعية عند انتهاء المواقف الحوارية باستمرار مساحة غير قليلة من الاختلاف ألا يؤدي هذا إلى المخاصمة والمقاطعة والتي قد تدفع إلى استخدام العنف، الذي هو إفلاس فكري وفقدان للدليل والحجة الدامغة وصدق الله سبحانه بقوله " فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر " . (٨٦)

٤- إن الأمة الإسلامية بحاجة ماسة إلى الفكر الإسلامي السليم القائم على فهم مقاصد الشريعة من خلال مصادر التشريع الأساس لتتمكن من طرح الحلول الإسلامية لمعالجة قضاياها التي تعاني منها بشكل يجعلها مدركة تماماً أن الإسلام الحنيف هو الحل الأمثل لجميع مشكلاتها هذا الإدراك الذي يحمل أفرادها على الالتفاف حول تعاليم دينهم بوعي تقودهم إلى إصلاح أفكارهم وتنقية صدورهم من الأحقاد والأضغان والدعوة إلى الألفة والاتفاق والرجوع إلى الينابيع الصافية لهذا الدين وتطبيقها هو أساس نجاح الأمة وإفاقتها من غفوتها ونهوضها من كبوتها " .

٥- وحدة الأمة الإسلامية وأخوّة أبنائها حقيقة راسخة من حقائق الإسلام فالمسلمون أمة واحدة على اختلاف قومياتهم ولغاتهم وألوانهم وأقاليمهم وبلدانهم كما قرر القرآن الكريم بقوله سبحانه: " إن هذه أمتكم أمة واحدة وأنا ربكم فاعبدون "(٨٨)، وقوله تعالى " إنما المؤمنون اخوة " . (٨٩)

واختزال الوحدة الإسلامية وتقسيمها إلى وحدات لا يغني عن الوحدة الحقيقية التي تضم في فلكها جميع البلاد في وحدة واحدة .

وفي الختام احمده تعالى على نعمة التوفيق، وعلى تيسيره وعونه على إتمام هذا البحث و أسأله سبحانه وتعالى القبول وحسن الختام فما كان صواباً فمن الله تعالى وما كان خطأً فمني و من الشيطان والصلاة والسلام على خير الأنام سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه ومن اهتدى بهديه إلى يوم الدين و آخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .

مسرد المصادر والمراجع

١) الأشقر، عمرسليمان. المدخل إلى دراسة المدارس والمذاهب الفقهية- دار النفائس. ط٢، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م.

٢) البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، دار الفكر، بيروت، ط١، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.

٣) بك__محمد الخضري __تاريخ التشريع الإسلامي __مطبعة السعادة__بمصر طبعة ٦ سنة ١٩٦٤م.

٤) التونسي، أبو علي عمر بن قداح الهواري. المسائل الفقهية- تحقيق محمد أبو الأجفان.

٥) ابن تيمية__تقي الدين أحمد__مجموع فتاوى شيخ الإسلام.

٦) الجوزي، عبد الرحمن، مناقب الإمام أحمد بن حنبل، دون ذكر الناشر أو مكان النشر.

٧) الجوزية __ابن القيم__ أعلام الموقعين عن رب العالمين__دار الجيل __بيروت__ لبنان سنة ١٩٧٣م.

٨) حسين أحمد فراج __تاريخ الفقه الإسلامي __الدار الجامعية __بيروت سنة ١٩٨٩م.

٩) الخن، مصطفى سعيد، أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء، مؤسسة الرسالة، ١٩٧٢م.

١٠) الرازي __عبد الرحمن بن أبي حاتم__ آداب الشافعي ومناقبه- دار الكتب العلمية__ بيروت .

١١) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد القرطبي ، بداية المجتهد- بيروت- دار الفكر.

١٢) زيدان عبد الكريم- المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية - مكتبة القدس، مؤسسة الرسالة بيروت- ط٩.

١٣) خلاف، عبد الوهاب. السياسة الشرعية، المطبعة السلفية، القاهرة، ١٣٥٠هـ.

١٤) الدمشقي، عبد الحي. شذرات الذهب في أخبار من ذهب، دار الكتب العلمية، بيروت.

١٥) السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. سنن أبي داود، دار الجيل-١٤٠٩هـ- ١٩٨١م.

١٦) ابن سورة، أبو عيسى محمد بن عيسى – سنن الترمذي- مطبعة دار الفكر- بيروت.
١٧) الشاطبي. إبراهيم بن موسى ـــ الموافقات في أصول الشريعة-دار الوفاء-مصر.
١٨) الشعراني، أبو المواهب عبد الوهاب بن أحمد. الميزان الكبرى، دار المعارف.
١٩) الشيرازي، أبو اسحق إبراهيم ـــ اللمع في أصول الفقه (دار الكتب العلمية بيروت ط٠/ ١٤٠٥ –١٩٨٥م).
٢٠) الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، نيل الأوطار- مطبعة مصطفى البابي الحلبي- القاهرة- ١٣٧١هـ.
٢١) الصنعاني، محمد بن إسماعيل. سبل السلام شرح بلوغ المرام، مكتبة نزار مصطفى، مكة المكرمة، ط١، ١٤١٥هـ–١٩٩٥م.
٢٢) ابن عبد البر – يوسف- جامع بيان العلم وفضله، المكتبة السلفية- المدينة المنورة- ط٢/ ١٣٨٨هـ، ١٩٦٨م.
٢٣) عثمان ـــ محمد رأفت وزملاؤه- بحوث في الفقه المقارن- مكتبة الفلاح، الكويت، ط١ سنة١٩٨٩م.
٢٤) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. المستصفى في علم الأصول، تحقيق عبد السلام الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٤١٣هـ.
٢٥) الغزالي، محمد. دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين، دار الوفاء، مصر، ط٢.
٢٦) ابن قدامة محمد بن عبد الله- مكتبة الرياض الحديثة- الرياض- دون طبعة ودار نشر.
٢٧) القرطبي، محمد بن أحمد. الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب العلمية- بيروت، ط١، ١٤٠٨/ ١٩٨٨م.
٢٨) القرطبي، يوسف بن عبد الله. الانتقاء، دار القدس، القاهرة- ١٣٥٠هـ.
٢٩) القزويني، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجة- دار إحياء التراث العربي، بيروت، ١٣٩٥هـ.
٣٠) القطان- مناع- التشريع والفقه في الإسلام تاريخا ومنهجا، مؤسسة الرسالة- بيروت- ط٢-١٩٨٢م.
٣١) ابن منظور. محمد بن مكرم جمال الدين، دار لسان العرب، بيروت.
٣٢) المرداوي، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، دار إحياء التراث، بيروت، ط٢. ١٤٦هـ–١٩٨٣م.

٣٣) النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم. تحقيق عبد الباقي، دار إحياء التراث، بيروت.
٣٤) الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر، مجمع الزوائد، دار الكتب العلمية، بيروت، دون طبعة، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م.

الهوامش:

١- سورة الأنفال آية ٧٣
٢- ابن منظور . محمد بن مكرم جمال الدين ١/ ٤٣٠ ، الأصفهاني ـــ الراغب ـــ المفردات ٢٧٤ .
٣- الشاطبي . إبراهيم بن موسى ـــ الموافقات في أصول الشريعة ٤ / ١١٠ .
٤- سورة الزمر آية ٣٠ .
٥- حسين أحمد فراج ـــ تاريخ الفقه الإسلامي صفحة ٩١ ـــ الدار الجامعية ـــ بيروت سنة ١٩٨٩م .
٦- بك ـــ محمد الخضري ـــ تاريخ التشريع الإسلامي ص ١١٧-١١٨ ـــ مطبعة السعادة ـــ بمصر طبعة ٦ سنة ١٩٦٤م .
٧- زيدان ـــ عبد الكريم ـــ المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية ص١٣٠ ـــ مكتبة القدس ـــ مؤسسة الرسالة ـــ ط٩ .
٨- سورة البقرة الآية رقم ٢٢٨ .
٩- السجستاني- أبو داود سليمان بن الأشعث- سنن أبي داود-الديات-٤٥٨٨م .
١٠- زيدان عبد الكريم- المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية-ص ١٣٠- مكتبة القدس ، مؤسسة الرسالة بيروت- ط٩- سنة١٤٠٧هـ، ١٩٨٦م .
١١- الجوزية ـــ ابن القيم ـــ أعلام الموقعين عن رب العالمين ـــ ١/ ٥٤ ـــ دار الجيل ـــ بيروت ـــ لبنان سنة ١٩٧٣م .
١٢- ابن تيمية ـــ تقي الدين أحمد ـــ مجموع فتاوى شيخ الإسلام ـــ ٣٠/ ٧٩ .
١٣- الغزالي ـــ أبو حامد محمد بن محمد/ المستصفى في علم الأصول ٤/ ٢٩٧ .
١٤- الشيرازي ، أبو اسحق إبراهيم ـــ اللمع في أصول الفقه (دار الكتب العلمية بيروت ط ٠/ ١٤٠٥ -١٩٨٥م جزء ١ ص ١٣١) .
١٥- ابن عبد البر ـــ جامع بيان العلم وفضله ٢/ ٨٠ .
١٦- سورة آل عمران آية ١٠٣ .
١٧- القرطبي ـــ محمد بن أحمد ـــ الجامع لأحكام القرآن ٤/ ١٠٣ .
١٨- الشاطبي ـــ إبراهيم بن موسى ـــ الموافقات في أصول الشريعة بتصرف ٤/ ١٠٢ .
١٩- سورة آل عمران آية ١٩ .
٢٠- السجستاني ـــ أبو داوود سليمان بن الأشعث ـــ سنن أبي داود كتاب الطهارة رقم الحديث ٣٣٦ جزء١ ص ٩٣ حديث صحيح .
٢١- سورة البقرة آية ١٧٦ .
٢٢- سورة آل عمران آية ١٠٥ .
٢٣- سورة البقرة آية ٢٥٣ .
٢٤- النيسابوري ـــ مسلم بن الحجاج القشيري ـــ صحيح مسلم رقم الحديث ٢٣٨٠ ٢/ ٩٧٥ .

٢٥- الغزالي__أبو حامد محمد بن محمد__ المستصفى في علم الاصول الجزء ١/ ص ٣٦١ .
٢٦- الشاطبي__إبراهيم بن موسى اللخمي الغرناطي__ الموافقات في أصول الشريعة جزء ٤ ص ١١٦ .
٢٧- أبو محمد الدينوري__ عبد الله بن مسلم بن قتيبة__ تأويل مختلف الحديث ص ٢٢ .
٢٨- العلواني طه جابر فياض__ أدب الاختلاف في الإسلام ١١٧ ، إشارة إلى أن الإمامين مالكا وابن المسيب لا يريان الوضوء من خروج الدم .
٢٩- البخاري __ابو عبد الله محمد بن اسماعيل __صحيح البخاري ٤/ ٩٧ .
٣٠- سورة الزمر آية ٢ .
٣١- رواه البخاري ومسلم من حديث عمر بن الخطاب .
٣٢- سورة المائدة آية ٨ .
٣٣- السجستاني__ أبو داوود سليمان بن الأشعث __سنن أبي داود (٤٨٠) من حديث أبى امامة وحسنه الألباني في السلسلة (٢٧٣) .
٣٤- السجستاني__ أبو داوود سليمان بن الأشعث__ سنن ابي داود ، كتاب الأدب جزء ٤ ص٢٧٢ .
٣٥- النيسابوري__ محمد بن عبد الله أبو عبد الله الحاكم__ المستدرك على الصحيحين٢ / ٤٧٦ وقال حديث صحيح الإسناد ولم يخرجاه .
٣٦- سورة الزخرف آية ٥٨ .
٣٧- النيسابوري__ محمد بن عبد الله أبو عبد الله الحاكم__-كتاب الأدب- باب في حسن العشرة رقم ٤٧٦٧ ص ١٣٧ أخرجه أبو داود .
٣٨- سورة الحجرات آية ٦ .
٣٩- سورة الأنبياء آية ٥٨ .
٤٠- سورة المائدة آية ١ .
٤١- ابن قدامة__المغني ١/ ١٧٥ وما بعدها __مكتبة الرياض الحديثة .
٤٢- هذا الحديث متفق عليه ، رواه البخاري في كتاب البيع ٤ باب إن شاء رد المصراة وفي حلبها صاع من تمر ، واللفظ له .
٤٣- سورة النحل آية ١٢٦ .
٤٤- الترمذي ، ابن سورة . أبو عيسى محمد بن عيسى- سنن الترمذي- البيوع عن رسول الله- ما جاء فيمن يشتري العبد ويستغله ثم يجد به عيبا .
٤٥- القطان__مناع التشريع والفقه في الإسلام تاريخا ومنهجا ص ٢٧٧ وما بعدها __مؤسسة الرسالة__ بيروت__ط٢ سنة ١٩٨٢م .
٤٦- الشوكاني__ محمد بن علي بن محمد __نيل الاوطار ٢/ ١٩٣ .
٤٧- زيدان__ عبد الكريم__ المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية ص ١٦٤__ مكتبة القدس __مؤسسة الرسالة__بيروت .
٤٨- البنا__محمد__الكتاب والسنة ص ١١١ وما بعدها .
٤٩- ابن رشد __ابو الوليد بن أحمد القرطبي__ بداية المجتهد__٢/ ١٠ __ بيروت __دار الفكر .

٥٠- عثمان__ محمد رأفت وزملاؤه__ بحوث في الفقه المقارن ص ٥٢__مكتبة الفلاح__الكويت ط ١ سنة ١٩٨٩م.
٥١- القزويني ، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجة- كتاب الطلاق- رقم الحديث ٢٠٤٣.
٥٢- المصدر السابق رقم الحديث ٢٠٤٤.
٥٣- الخن__ مصطفى سعيد__أثر الاختلاف في القواعد الأصولية في اختلاف الفقهاء ص ١٦١ وما بعدها__مؤسسة الرسالة سنة ١٩٧٢م.
٥٤- سورة البقرة آية ٣٤.
٥٥- سورة الطلاق آية ٤.
٥٦- سورة البقرة آية ١٨٥.
٥٧- التونسي__أبو علي عمر بن قداح الهواري - المسائل الفقهية ص ١١٨ تحقيق د. محمد أبو الأجفان.
٥٨- سورة الأنبياء آية ٩٢
٥٩- سورة النساء آية ١١٥
٦٠- سورة الإسراء آية ٩
٦١- حول الوحدة الإسلامية أفكار ودراسات – قسم العلاقات الدولية في منظمة الإعلام الإسلامي جزء١ ص٢١١ ط أولى ١٤٠٤هـ مطبعة، طهران.
٦٢- ابن تيمية __ تقي الدين أحمد __مجموع فتاوى شيخ الإسلام ١/ ١٤.
٦٣- الغزالي أبو حامد محمد بن محمد__ المستصفى في علم الأصول٢/ ٣٦٢.
٦٤- الجوزي __ عبد الرحمن__مناقب الإمام أحمد بن حنبل ص. ١١٦
٦٥- الدمشقي__ عبد الحي بن أحمد__ شذرات الذهب في أخبار من ذهب- ١/ ٩٨- دار الكتب العلمية__ بيروت.
٦٦- الرازي __عبد الرحمن بن أبي حاتم__ آداب الشافعي ومناقبه ص٨٦- دار الكتب العلمية__ بيروت.
٦٧- الشاطبي__ ابراهيم بن موسى__الموافقات في أصول الشريعة٤/ ٩٠.
٦٨- الغزالي __محمد__دستور الوحدة الثقافية بين المسلمين – محمد الغزالي- دار الوفاء- مصر ط٢/ ١٤١٠هـ-١٩٨٩
٦٩- ابن سورة__ أبو عيسى محمد بن عيسى__سنن الترمذي ٥ / ٢٦__كتاب الإيمان رقم الحديث ٢٦٤١.
٧٠- السجستاني __ سليمان بن الاشعث__سنن أبي داود (كتاب الأدب رقم الحديث ٤٤٥٦)
٧١- الترمذي__ ابن سورة، أبو عيسى محمد بن عيسى، سنن الترمذي، المناقب، رقم ٣٧٨٦.
٧٢- سورة آل عمران آية ١٠٣
٧٣- سورة الأنفال آية ٤٦
٧٤- النيسابوري__ مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري__ صحيح مسلم (كتاب الإيمان حديث ٨٢)

٧٥- المصدر السابق__كتاب البر والصلة والآداب -باب تحريم ظلم المسلم المسلم وخذله واحتقاره-
٧٦- السياسة الشرعية ص١٣
٧٧- سورة آل عمران آية ١٠٥
٧٨- سورة النساء آية ١٩
٧٩- سورة هود الآيتان١١٩-١٢٠
٨٠- هذه قاعدة أصولية وقد رواها البخاري حديثاً بصيغة " إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران " انظر صحيح البخاري كتاب الاعتصام، باب٢١
٨١- القرطبي __يوسف بن عبد البر النمري __الانتقاء ص ٢٢__مكتبة القدس__القاهرة __١٣٥٠هـ.
٨٢- المصدر السابق ،
٨٣- الشعراني__ أبو المواهب عبد الوهاب بن أحمد__ الميزان الكبرى ١/ ٣٩- دار الفكر .
٨٤- الأشقر__ عمر سليمان__ المدخل إلى دراسة المدارس والمذاهب الفقهية ص ٢١٨ .
٨٥- النيسابوري __ مسلمبن الحجاج أبو الحسين القشيري__صحيح مسلم__كتاب الإيمان- باب بيان أن الدين النصيحة __دار احياء التراث العربي__بيروت .
٨٦- سورة آل عمران آية ١٥٩
٨٧- سورة الأنبياء آية ٩٢
٨٨- سورة الحجرات آية ١٠

دور اللغـة العربيـة في نقـل المعلومـات الرقميـة والتبـادل الثقافـي عبـر الشبكـات "صناعة المعجم الآلي نموذجاً"

د. عباس عبد الحليم عباس *

* الجامعـة العربيـة المفتوحـة / عمّان.

ملخص

ربما كانت " الفجوة المعرفية وعدم تكافؤ الفرص في الحصول على المعلومات " التي شكّلت عنوان المحور الأول من المؤتمر السادس عشر للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات* بمثابة الإشكالية الأبرز في نطاق الحديث عن اللغة العربية وتداخلاتها الحوسبية، وما يتعلق بهذا من معالجات آلية ترمي إلى رقمنة انظمة العربية (الصوتية والصرفية النحوية والمعجمية) ، ووضعها على مواقعها من الشبكة العالمية (الإنترنت) لتكون في متناول الباحثين، مختصرة لهم الزمان والمكان، ولعل ذلك يسد ثغرة مخجلة من التخلف الذي ابتلي به البحث العلمي في عالمنا العربي بسبب ضآلة حجم الميزانيات الداعمة لهذا البحث مما انعكس أثره سلباً على المؤسسات الأكاديمية وغير الأكاديمية في تطوير البحث والإبداع والتأليف والترجمة.

إنّ اختيار الباحث قضية المعجمية وصناعة المعجم الآلي بالتحديد لهو محاولة لاختبار مدى إسهام علماء الأمة ومفكريها ودورهم في البرهنة على امكانات اللغة العربية للدخول إلى العصر الرقمي، والبرهنة كذلك على قدرة هذه اللغة للإسهام الفاعل في مجتمع المعرفة والتبادل الثقافي باستثمار الفرص الضخمة التي تتيحها شبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) دون أن يغفل البحث تداعيات ذلك كله ، سواء في النواحي الإيجابية كجسر الفجوة في إيصال المعرفة اللغوية/ المعجمية ونشرها، وتعزيز الوحدة العربية ، وتأكيد الذات القومية للخلاص من التهديد بالضياع الذي تشكله العولمة، والإسهام في الحضارة العالمية، أو التداعيات السلبية التي لابد من توقعها كالمشكلات الفنية التي تواجه فرق المعالجة الآلية ، وكذلك ضعف التواصل بين العديد من علماء اللغة وأقرانهم من المشتغلين في مجالات الحوسبة والذكاء الاصطناعي ،أوحتى الفجوة الرقمية التي تعانيها المجتمعات العربية عامة.

وقد اعتمدت الدراسة منهجا وصفيا تحليليا ، حاول فيه الباحث وصف الظاهرة وتحليلها للوقوف على ما أنجز من جهة ، واقتراح سبل تنمية ذلك وتطويره من جهة أخرى.

Abstract

This paper tries to shed light on the status quo of the Arabic language and the internet by focusing on efforts exerted in programming and processing the language phonological, morphological, semantic and lexical systems in order to facilitate the transmission of knowledge and acculturation.

The researcher has particularly focused on the machine lexical issue by evaluating the extent to which researchers and academic faculty have reached in introducing the Arabic language into the digital era, and their effort to utilize the great opportunities offered by the internet in order to consolidate mechanisms for updating the Arabic language and its contribution in the transmission of digital knowledge in a way that promotes our identity and emphasizes cultural partnership in globalization.

مقدمة: العربية والتقنية:

لم يعد للحديث عن كفاءة اللغة العربية وقدرتها على الوفاء بمتطلبات العصر أهمية تذكر، إذ تولت هذه المرحلة تاركة خلفها لغة تؤكد لأبنائها وغيرهم، ممن يحسنون الظن بها أو يسيئون، أنها لغة حية وقابلة للتطور بما تتمتع به أنظمتها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية من ميزات تمنحها المرونة الكافية.

ولم تعد القضية اليوم قضية استيعاب مصطلحات جديدة، أو تعريب العلوم أو ما شابه، بل انتقل الأمر إلى ضرورة الانشغال بتكييف هذه اللغة بأنظمتها كافة لتتواءم والدخول إلى عصر الرقمنة أو (الديجتال) التي باتت تطبع حياتنا اليومية بشكل يضعنا أمام العديد من التحديات التي ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار ضرورة أن نشارك في تقديم تراثنا وحاضرنا ومستقبلنا لهذا العالم، وتقديم ما يمكن تقديمه من نفع للبشرية تصديقاً لقول الحق تعالى ((كنتم خير أمة أخرجت للناس))(آل عمران: ١١٠). ولعل هذه الخيرية مصدر الأمل والدافع الأساس لكل المعنيين من علماء اللغة ورجالات الفكر والفلسفة والتربية والعلوم المختلفة للعمل معاً على خلق دور نشط للغة العربية في إطار التبادل الثقافي العالمي، ونقل المعلومات الرقمية عبر شبكات حاسوبية باتت مصادر أساسية لا غنى عنها في تلقي المعرفة بأشكالها كافة.

إن أبواب الأمل راحت تفتح من جديد أمام لغتنا العربية، وذلك بظهور تكنولوجيا المعلومات بما تتضمنه من استراتيجيات وفتوحات تقنية جديدة، أزعم أنها ستكون كفيلة بمساعدتنا نحن العرب على تحقيق ما لم نستطع تحقيقه من نشر هذه اللغة، وتيسير طرق تناولها والتعامل معها، فضلاً عن دفعها إلى مصاف اللغات العالمية، وما يتعلق بذلك من تواصل نشط وخلّاق للحضارة العربية الإسلامية (القديمة والمعاصرة) مع حضارات العالم، ولا سيما ونحن نمر بمرحلة صعبة ومواقف لا نحسد عليها في ظل ظروف سياسية واقتصادية عالمية قد تفرض علينا استلاباً سياسياً وحضارياً وعزلة في الثقافة والاقتصاد، ما لم نهجر (منطق النعامة) ونتخذ ما يلزم من إجراءات للخروج من المأزق.

ومع أن هذا هو واقع الحال فإن نظرة عجلى على السياق التاريخي لمواكبة اللغة العربية للتقدم العلمي والتكنولوجي (التقني) تؤكد لنا، وبأمثلة واقعية حية، ما استطاعت أن تقدمه لغتنا العربية من إمكانات وقدرات لاستيعاب التجربة العلمية الحديثة، ويكفي مراجعة منجزات مجامع اللغة العربية، أو منجز أحد أهم هذه المجامع، وهو مجمع اللغة العربية بالقاهرة، مثلاً، وكذلك ربما تكفي الإشارة إلى تجربة الجامعات السورية في سياق تدريس

العلوم الطبية والهندسية وغيرها باللغة العربية. ولا يرغب الباحث هنا في تكرار ما قيل منذ الربع الأول من القرن الماضي، وما كتب من بحوث ودراسات دفاعاً عن العربية وقدراتها، وحسبه الإشارة لما لذلك من علاقة بالدفاع عن الذات والهوية، ولا سيما أن (اللغة والهوية وجهان لعملة واحدة)[١]. وكلنا قد عرف قصيدة حافظ إبراهيم التي يؤكد فيها محتوى تلك الكتابات، خصوصاً بقوله على لسان العربية:

وسعت كتاب الله لفظاً وغاية ... وما ضقت عن آي به وعظات

فكيف أضيق اليوم عن وصف آلة ... وتنسيق أسماء لمخترعات

غير أن هذا لا يعني أن السبل أمامنا مهيأة تهيئة مثالية، بل ثمة عقبات وإشكالات ذات أبعاد ثقافية واجتماعية أولاً، وفنية تقنية ثانياً، ولعل الزمن كفيل بحل العديد من إشكالات النمط الأول، فضلاً عمّا يمكن أن يقال حول دور الإعلام والمؤسسة الثقافية والتربوية في إقناع المجتمع بتحديث وسائل حياته، وعقد وشائج الصلة بينه وبين منجزات الحضارة المعاصرة في شتى المجالات، وفي مقدمتها تكييف أنظمة اللغة العربية مع معطيات العصر الرقمي والمعلوماتي.

أما النمط الآخر من الإشكالات وأعني به الخاص بالجوانب الفنية والتقنية لرقمنة اللغة العربية وحوسبتها فلاشك أن علماء البرمجيات وعلماء اللغة قد قطعوا في هذا السياق شوطاً لا بأس به[٢]، وما زال أمامنا الكثير لنقوم به أيضاً، فثمة كثير من العقبات التقنية ما تزال قائمة أمام حوسبة الحرف العربي، وهي في تجدد مستمر بتجدد المعطيات والغايات، ولا سيما أن النص العربي تتم قراءته مشكولاً بحركات إعرابية، "والتحليل التركيبي للجمل غير المشكولة يفضي غالباً إلى عدة بنيات تركيبية (حالة غموض تركيبي)"[٣] وغير ذلك من القضايا التي قد تواجه مشروعات حوسبة اللغة بوجه عام.

العرب ومجتمع المعرفة.. من المعلومة إلى المعلوماتية:

إلى أمد قريب كانت ثمرات المطابع من صحف وكتب ومجلات، هي أوعية المعرفة، وهي ملجأ الطالب والباحث، وملاذ العالم والمفكر، وكما يعرف الجميع فإن هذه الأوعية لها صفاتها وخصائصها، ولسنا بصدد الحديث عن رحلة الكلمة والمعلومة من المخطوط إلى المطبوع، التي عدّت في حينها طفرة علمية فائقة، إذ لا مجال للموازنة بين ما تنسخه يد الإنسان

وما تنتجه المطابع الضخمة من أعداد هائلة من الكتب؛ ومع أن القضايا المتعلقة بالمخطوط ومن ثم بالكتاب صارت شيئاً من التاريخ، فليس بالإمكان إغفال الآثار الاجتماعية والعلمية والمعرفية التي أثّرت في المجتمعات العربية جرّاء ذلك. ويرى جيوفري روبر، المتخصص في الدراسات الإسلامية بجامعة كمبردج أن ظهور الطباعة في الشرق الأوسط أدى إلى " خلق ثقافة جديدة لا تقوم فقط على وسائل حديثة لنقل النصوص، وإنما تستند أيضاً إلى منهج جديد في اختيار تلك النصوص، وكتابتها وتقديمها لنوع جديد من القرّاء، كما تقوم على تيسير اللغة والأدب، ورؤية جديدة للذات. ونتج عن ذلك نهضة ثقافية وحركات سياسية وطنية "،[٤] وتحولات اجتماعية كبرى لا يمكن الحديث عنها دون الإشارة إلى الكتاب والطباعة ودورهما في ذلك، وهي التحولات أنفسها التي (أثرت في الجوانب الفكرية والاقتصادية والاجتماعية في أوروبا)[٥] وربما كانت بدرجة أكبر، حتى وصف في حينه، بثورة علمية كبيرة على مستوى العالم كله.

ومع أن المطابع أنجزت مهمتها المعرفية على خير وجه فإن المعرفة التي أنتجها الكتاب ظلت آثارها محدودة، وذلك لأسباب عدة لعل أهمها صعوبة انتقال الكتاب عبر الزمان والمكان، والزمن النسبي الذي تحتاجه المطبعة لإنتاج الصحيفة أو الكتاب بالكميات الكبيرة المطلوبة، وهو الأمر الذي يمكن وصفه بسلاح ذي حدين: الأول يكمن في أن مثل هذه الطبيعة الزمنية للمنجز الطباعي تمنح الإنسان الفرصة الكافية للمتابعة والاطّلاع، وأما الجانب الآخر، وهو الجانب السلبي، كما أظن، فإن هذه الطبيعة تؤدي إلى توزيع غير عادل للمعرفة، فما ينجز في المغرب العربي ربما يحتاج إلى شهور أو أعوام حتى يصبح بين أيدينا، هذا على مستوى المنطقة العربية والوطن الواحد، فما بالنا، والحال كذلك، في المعرفة التي ينجزها الغرب بعامة ؟!.

وبسبب من هذا وذاك، وبالإضافة إلى اقتحام الحاسوب ومعطياته حياتنا العربية في الربع الأخير من القرن العشرين، لم يعد الخيار أمام المجتمعات العربية المتطلعة إلى النمو والتقدم، والراكنة إلى تراث معرفي عظيم إلا أن تلبس لبوس العصر، وتسمح لنظمها المعرفية والثقافية بالعبور إلى الضفة الأخرى، إلى (مجتمع معرفة) بملامح جديدة تعتمد على الأنظمة المحوسبة وأتمتة (automation) إنتاج المعرفة وتخزينها ونقلها. وقد يعترض بعض الحذرين على المضي قدماً في هذا الاتجاه بحجة أن ذلك سيعني زيادة في عمق الفجوة المعرفية، والتناقض، أي الكثير من المجتمعات العربية ما يزال يفتقد المقومات الأساسية للحياة في مجالات الصحة والتعليم والإسكان وغير ذلك. وفي واقع الأمر ثمة مبالغة ممجوجة لدى فئة الحذرين تلك. .

إذ يشير واقع المجتمعات العربية إلى دخول تلقائي إلى العصر الجديد والتعامل مع معطياته، فضلاً عن أن الواقع نفسه يشير إلى أن الأجيال العربية الصغيرة (وهي أجيال المستقبل القادم) هي التي تقود هذا التوجه الجديد، فجيل الأبناء بات يعلّم جيل الآباء كيفية التعامل مع الحواسيب ونظم الأتمتة، فضلاً عن أن الإعلام العربي والعالمي الذي أصبح في متناول أي مجتمع دون اعتبار لمستويات الثراء والثقافة والتعليم وغير ذلك راح يفرض واقعاً جديداً على المجتمعات كافة عبر ما يسمى (بالتربية غير الموجهة) وما الأعداد المتزايدة من المحطات والقنوات الفضائية إلا دليل قطعي على أن الخيار التكنولوجي أصبح خياراً حاسماً بكل المعايير، ومثلما تنقّلنا مع بقية العالم داخل العصور (عصر الحديد. . عصر البرونز. . عصر الكهرباء) لابد أن ندخل اليوم ما يسمى (بعصر المعلومات) الذي سيحوّل هذا العالم كما يرى بيل جيتس إلى ((سوق كونية هائلة، وسيجمع كل الطرق المختلفة التي يتم بها تبادل السلع والخدمات والأفكار الإنسانية))[٦]

وعلى الرغم من أن بزوغ عصر المعلومات هذا، ربما جاء في وقت غير مناسب إلى حد ما، بالنسبة لنا نحن العرب الذين ما زلنا نعاني آثار المؤسسة الاستعمارية الغربية، وآثار مشكلات جمة من التخلف العلمي والاقتصادي والسياسي، على الرغم من ذلك ينبغي أن لا نضيّع الفرصة كما أضعناها من قبل، نعم ((لقد ضيّع العالم العربي فرصته الكبيرة التي سنحت له مع طفرة الازدهار النفطي، لقد كان بوسع العرب أن يطوّروا أنفسهم وكان بمقدورهم أن ينتقلوا بفكرهم إلى العصر الحديث، وكان بإمكانهم أن يستحدثوا نظاماً اقتصادياً وصناعياً خاصاً بهم ولكنهم لم ينجزوا هذه المهام، وأنا أتوقع أن يدخل العالم العربي القرن الواحد والعشرين وهم أقل أهمية مما كانوا عليه في السابق))،[٧] وهذا بحسب رؤية المفكر البريطاني (مول جونسون). إلا أننا نرغب، وهذا ما يزال أمامنا، في أن نخيّب مثل هذه التوقعات، ونمارس حقنا في اغتنام الفرصة كما تغتنمها أمم أخرى برؤاها الفكرية الشاملة، ولابدّ من الإيمان بأن ((نظم المعلومات هي حصان طروادة الذي يمكن أن يشعل جذوة التغيير في قلب المؤسسة العربية شريطة إدخالها بأسلوب منهجي فعّال، بل يمكن من خلالها إزالة الآثار السلبية لكثير من تراكمات الماضي، حيث تحث نظم المعلومات على أن نفكر في المشاكل بنظرة جديدة، ومن منظور مختلف))[٨]؛ لأن هذه النظم صارت لب قضايا المجتمع المعاصر من سياسية وعلمية واقتصادية وتعليمية وغير ذلك، ومثلما كانت المعلومة والمعرفة تقدماً وحضارة، صارت المعلومات قوة، لا قوة عسكرية فحسب، بل قوة في شتى ميادين الحياة أيضاً.

وفي هذا الإطار أدرك المشتغلون في الحقل اللغوي خطورة هذه القضية، وبدأت المجامع

اللغوية ومراكز الأبحاث والمؤسسات الأكاديمية تحث الخطى للتعاون مع المعنيين ببرمجيات الحاسوب وهندستها لإنجاز مشروعات مهمة في (مجال البرمجة باللغة العربية) وهي جهود جيدة ومبشرة على الرغم من عدم مقدرتنا على مقارنتها بجهود البرمجة بلغات أخرى، وقد بتنا نسمع في الآونة الأخيرة عن تجارب قطرية عربية في مجالات حوسبة اللغة العربية، مثل التجربة المصرية، والتجربة الشامية، والتجربة المغربية، والخليجية وغير ذلك، وأكتفي هنا برصد ثلاث تجارب هي[٩]: التجربة الأولى تمت بالكويت من خلال مشروع الأستاذ عبدالرحمن الشارخ وشركته "العالمية" التي صنعت حاسوب عائلي "صخر" يعمل بنظام MSX الياباني والذي تمت كتابته بالعربية مما جعل حواسيب من صنف "صخر" تشتغل في محيط عربي أصيل.

على أن هنالك تجارب أخرى وقع القيام بها على مستوى الحواسيب العائلية نذكر منها الحاسوب "عرب كلير" الذي اعتمد على ترجمة نظام حواسيب SINCLAIR الإنجليزية و"الأمير" الذي حاول اعتماد نظام شركة I.B.M. ولكن هذه التجارب لم تعمّر طويلاً مثل تجربة "العالمية" المتواصلة وذلك لأسباب عدة منها أن نظام MS-DOS أصبح قياسياً ومعيارياً على المستوى الدولي.

أما التجربة الثانية فهي التي انطلقت ضمن شركة "أليس" ALIS التي بعثها الأستاذ بشير حليمي الجزائري المنشأ بكندا والتي حاولت تصميم نظام عربي ARABIC DOS موائم لنظام MS-DOS المطور من طرف بيت البرمجيات الأمريكية MICROSOFT لصاحبها BILL GATES قبل أن تتفق الشركتان على إدماج النسخة العربية ضمن قائمة النسخ المتوفرة بعديد اللغات في نظام التشغيل MS-DOS.

أما التجربة الثالثة فهي التي حاول من خلالها بعض الخبراء العرب من توفير نظام اليونيكس UNIX بالعربية تماشياً مع ما لاحظوه من أهمية متزايدة لهذا النظام ولسعة استغلاله سواء على الحواسيب الصغيرة أو المتوسطة أو الكبرى.

تنوع اللغات وتعدد الثقافات (صراع أم حوار)؟

حين تحدّث صموئيل هتنغتون عن (صراع الحضارات) عام ١٩٩٦ م، كانت النظرة إلى العلاقات الحضارية تشوبها شوائب التغييرات السياسية الجذرية التي قلبت كثيراً من المفاهيم، أما هذه الأيام فإن بروز توجهات أخرى بأثر من العولمة والثورة الاتصالية والمعلوماتية أعاد

توجيه المسألة لندخل إطار ما يسمى (بحوار الحضارات) الذي بدأت صيغه تظهر جلية في مختلف الأصعدة الفكرية والثقافية وحتى السياسية، ومن نتائج ذلك ظهور ما سمي (أول برلمان للثقافات عام ٢٠٠٤ الذي شمل ممثلين عن الثقافات الإنسانية شتى)[١٠] وغير ذلك من الجهود العربية المدركة لضرورة التفاعل والتلاقي والتلاقح، وربما تكون البداية من المؤسسة التعليمية، وما سيكون للمدرسة والجامعة من دور أساسي في ذلك، ثم يلي هذا المؤسسة الإعلامية، التي نؤمن جميعاً بخطورة أثر أجهزتها المقروءة والمسموعة والمرئية على مجالات المجتمع كافة ... وهنا نذكر قضية العلاقة بين (الذات / والآخر) بوصفها محوراً مركزياً في سياق التنوع اللغوي والتعدد الثقافي، الذي ينبغي أن يقوم على الاعتراف بالآخر وبضرورة الالتقاء والتفاعل معه، مع الحرص على بلورة الهوية والحفاظ على الخصوصية.

وهنا يبرز دور المثقفين من العلماء المسلمين للتأثير على الحكومات، وعلى المسؤولين عن التربية والتعليم في الدول العربية الإسلامية للتركيز على تدريس اللغة العربية، ورفع شأنها وتدريس التراث العربي القديم والتعريف بالعلماء العرب القدماء الذين كان لهم فضل كبير على النهضة الأوروبية في القرن الخامس عشر، والذين استمدت العلوم الحديثة كثيرا من اختراعاتهم واكتشافاتهم. كذلك يجب التأكيد على أهمية دور المؤسسات والهيئات العربية والإسلامية المنوط بها نشر الثقافة والعلوم العربية والإسلامية.

إن التعددية الثقافية هي الكنز الباقي عبر الأجيال، فهي نتاج انصهار الحضارات التي تعاقبت على هذا الكون منذ بدء الخليقة، ومهما توحدت العلوم والمقاييس، فلا يمكن أن تتوحد الثقافات واللغات في ثقافة واحدة موحدة، أو في لغة واحدة يتحدث بها جميع سكان الكون. لقد جعل الله لغة لكل نوع من مخلوقاته حتى الطيور لها لغة خاصة بها كما أخبرنا الله في كتابه الكريم (منطق الطير) أي لغة الطيور، ولا يمكن لأي قوة في العالم أن تنجح في القضاء على الخصوصيات الثقافية Opecificites Culturelles لكل شعب من الشعوب. ومن هنا فلابد من التواصل الثقافي بصفته حتمية حياتية جوهرية، وهو التواصل الذي يرى فيه كثير من أعلام الثقافة العربية ضرورة حياة. فإن لم تتصل إحدى الثقافات بثقافات عصرها المتعددة وبروائع الأعمال الفكرية والأدبية والفنية العالمية في العصور السابقة، واكتفت باجترار نفسها ذبلت وضعفت وقصّرت عن أن تؤدي رسالتها نحو نفسها ونحو الإنسانية. فالشأن هنا هو شأن التواصل والتبادل والتفاعل وليس مجرّد اتصال من جانب واحد. ولقد كانت الثقافة العربية من الجاهلية وخلال العصور الإسلامية ثقافة منفتحة على غيرها من الثقافات، أخذت منها دون تردد ولا شعور بالنقص، وأعطتها عطاء سخياً دون قسر ولا تحايل أو إغراء.

ويقول سبحانه وتعالى في كتابه الكريم "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائللتعارفوا ... " .

كما أن موضوع انتشار اللغة العربية وحروفها وثقافتها في أجزاء كثيرة من أفريقيا وفي أقطار آسيا الوسطى وبعض بلاد المشرق الإسلامي وأوروبا، لا يزال يحتاج إلى مزيد من الدراسة المنصفة لبيان وسائل هذا الانتشار، ولبيان مدى التأثر والتأثير بينها وبين غيرها من ثقافات تلك البلاد ولغاتها .

ولا يجوز لمثقف عربي أو غير عربي أن يكتفي بما عنده وأن يدعو إلى الانغلاق الثقافي . فعند غيرنا كثير مما نحتاج إليه من روائع الآداب والفنون مما يضيف إلى فكرنا فكراً، ويفتح نفوسنا وعقولنا على آفاق رحبة وعوالم متجددة، فيكون - مع كنوزنا النفيسة من التراث اللغوي والنثري والشعري والفلسفي والموسيقي والفقهي - وسيلة للتواصل والتبادل بين الثقافات الإنسانية، وللتعارف والتفاهم بين الشعوب، وإشاعة روح التقارب والسلام العالمي[١١]، وهو النتيجة الطبيعية والإيجابية لما أشرت بالحديث إليه فيما يخص (حوار الثقافات) .

واليوم نحن أمام بوابة واسعة من المحفزات نحو المزيد من التفاعل الذي سيضعنا أمام المزيد من المعرفة للآخر، وسيفتح أمامنا الآفاق كذلك نحو المزيد من الانتشار، ليس للغة فحسب بل للدين والثقافة والحضارة العربية، التي نحن بأمس الحاجة اليوم لنوصلها إلى الآخر بشكلها الصحيح واللائق بعيداً عمّا علق بها من شوائب وقصور نتيجة وصولها إلى الآخرين عن طريق ممارسات خاطئة لا تمت إلى لغتنا وثقافتنا بأي صلة، وأعني بذلك وصول ثقافتنا إلى الآخر عبر مسارب ضيّقة، لاتسمح بعرض وجهات النظر المختلفة، أمّا اليوم وقد أتاحت لنا شبكة الإنترنت قنوات أوسع فإنّ لدينا المزيد من الفرص لمخاطبة العالم بحقيقة الحضارة العربية الإسلامية، ورسالتها إلى العالم .

واقع اللغة العربية على الشبكة العالمية:

إن إحدى أبرز التحديات التي يواجهها العالم العربي، فيما يواجه، تلك التحديات الخاصة بنشر اللغة العربية والنتاج اللغوي في عصر باتت فيه عملية السباق الثقافي والمعرفي تسير بسرعة فائقة. الأمر الذي يفرض علينا بذل المزيد من الجهود نحو التحول إلى ثقافة النشر الإلكتروني؛ لأن ذلك ((سيحقق لثقافتنا ولغتنا نقلة نوعية هائلة، من حيث وضعهما

في موقع مع الثقافات العالمية السائدة الآن، ويفتح أمامهما فرص التلاقي والتفاعل مع حاملي تلك الثقافات من جانب، ومن جانب آخر يعيد ربط الملايين من المهاجرين والمغتربين العرب والمسلمين في العالم بثقافتهم العربية والإسلامية، وينمّي من خلالهم حركة ثقافية وفكرية عربية في مواطنهم الجديدة، ويؤسس لتلك الثقافة وجوداً جديداً في تلك الأصقاع من العالم البعيد عن ثقافتنا الحالية، ويكسر حاجز الجهل المطبق الذي تعيشه شعوب وأمم الأرض حول ثقافتنا العربية قديمها وحديثها، وربما يعيد لهذه الثقافة وحامليها الاعتبار لدى أمم الأرض المعاصرة)). [١٢]

هذا من جهة، ومن جهة أخرى لابد من استثمار طاقات التقنية الحديثة في أعمال الفهرسة، والأرشفة، والصناعات المعجمية، أحادية اللغة وثنائية اللغة، والمعجمية المتخصصة، دع عنك ما يمكن أن تقدمه هذه التقنية من خدمات البحث الآلي، بل تحليل النصوص أيضاً، وهو ما تبشر به بعض فروع اللسانيات الحاسوبية. . وأعتقد أن ضرورة مثل هذه الاستثمارات تزداد إذا اطلعنا على بعض الإحصائيات المفجعة لواقع العربية على شبكة الإنترنت، إذ إنها ((تشير إلى أن المواقع التي تنشر على صفحات شبكة الإنترنت يمثل منها: ٨٢٪ من المواد باللغة الإنجليزية، و ٤٪ باللغة الألمانية، و ٦,١٪ باللغة اليابانية، و ٣,١٪ باللغة الفرنسية، و ١٪ باللغة الإسبانية، والباقي موزع بين بقية لغات العالم، وأغلبها لغات أوروبية))[١٣]. ولعل هذه الإحصائية بما تشكله من مؤشرات بمثابة ناقوس خطر يدعونا لتكثيف الجهود من أجل المزيد من المساهمات في إطار تفعيل وجود العربية على الشبكة العالمية (الإنترنت) وخاصة بعد أن أكدت الدراسات التطبيقية والنظرية الإمكانات الضخمة لأتمتة أنظمة العربية وحوسبتها بما لها من خصائص ((تساعد على برمجتها آلياً. . فالنظام الصوتي في اللغة العربية، والعلاقة الوثيقة بين طريقة كتابتها ونطقها يدل على قابلية اللغة العربية للمعالجة الآلية بشكل عام، وتوليد الكلام وتمييزه بصورة خاصة))[١٤] بالإضافة إلى تأكيد الباحثين والمختصين بتفوق العربية على بعض اللغات الأخرى في هذا الإطار بما فيها من خواص ((الاشتقاق الصرفي، والمرونة النحوية، واعتماد المعجم على الجذور، والصلة الوثيقة بين المبنى والمعنى، واطّراد القياس في كثير من الحالات الصرفية والإعرابية والصوتية. وهي إلى ذلك كله توصف بأنها (لغة جبرية)، فجميع ذلك يجعل المعالجة الآلية للعربية موضوعاً شائقاً ومثيراً))[١٥]. أي أن هذه الميزة تسهّل على المشتغلين في البرمجيات الحاسوبية التعامل مع المفردة العربية واشتقاقاتها رقمياً؛ ذلك أن الاشتقاق في الصرف العربي يخضع لنظام دقيق يصفه بعض الدارسين (بالنظام الرياضي) الذي " يتيح له استيعاب أي مصطلح جديد والتعبير عنه بطريقة

تلقائية مبسطة . . . بل وتطويع هذا المصطلح إلى موسيقاها الخاصة بما يتفق مع الأذن العربية السليمة، ويضاف إلى ذلك قوانين رياضية واضحة لإضافة السوابق واللواحق (prefixes and suffixes) لأي كلمة"[١٦]

وقد بدأت هيئات ومؤسسات كثيرة تخطو خطوات رائدة في مجالات حوسبة اللغة العربية بمختلف أنظمتها، بالإضافة إلى عشرات الندوات والمؤتمرات، وانشغال العديد من مجامع اللغة العربية بتطوير أساليب المعالجة الآلية للغة العربية .

نقل المعلومات الرقمية والتبادل الثقافي عبر الشبكات (جهود عربية):

أشرت فيما سبق إلى بدء العديد من الهيئات والمؤسسات الأكاديمية والبحثية في العالم العربي، كالمعاهد والجامعات ومراكز الأبحاث، والمجامع اللغوية، والشركات العاملة في مجالات الحوسبة ونظم المعلومات بالتعاون في سياق تحويل المعلومة المنشورة ورقياً إلى معلومات رقمية، ونشرها في أوعية محوسبة، أو عبر الشبكة العالمية (الإنترنت). بل إن موضوع المعلوماتية والتبادل الثقافي الرقمي صار من أهم القضايا ذات الأولوية في مؤتمرات القمة للكثير من الرؤساء والملوك والزعماء. وفي هذا دلالة واضحة على قناعة كبيرة ((بوجود نقص واضح في المادة العربية، ومحركات البحث والتصفح العربية أيضاً على شبكة المعلومات))[١٧]. ومع ذلك لا يمكن إغفال جهود عربية كبيرة سعت ولا تزال تسعى إلى جسر هذه الفجوة وتجنيد فرق البحث، والعمل لتحقيق موقع أفضل في مجتمع المعرفة والمعلوماتية عبر استغلال أمثل لطاقات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وهي جهود لا يمكن حصرها في ثنايا الموضوع، ولكن أود أن أشير إلى جهدين بارزين في هذا المجال هما : (موقع الورّاق و موقع عجيب) .

فالموقع الأول، أي الورّاق www . alwarraq . com أحد أبرز مواقع التبادل الثقافي العربي وأهمها، ويشكل نواة أساسية لمكتبة إلكترونية عربية شاملة، جُند للعمل فيها فريق عربي كبير من المثقفين والتقنيين العرب العاملين في مجال تكنولوجيا المعلومات لجعل هذا الموقع مشروعاً حضارياً متكاملاً يربط بين الثقافة والتكنولوجيا على أوسع نطاق .

(الوراق) في مرحلته الأولى نهض، أساساً، على الاختيار مما هو محقق، حتى الآن، من الكتب الموضوعة وفق التصنيف العلمي لموضوعاتها، ووفق أولويات ترى ضرورة تقديم ما يعكس غنى هذا التراث وبصورة خاصة البعد العقلاني فيه، والكشف عن المهمش والمستبعد

من هذا التراث، وما جرى المرور عنه. وقد استدعى هذا التركيز على كتب العلم والفلسفة والمنطق والطب والأدب والموسيقى، إلى جانب كتب الفقه والحديث والأنساب والتراجم، وغيرها مما يشكل في مجموعه المكتبة العربية الكلاسيكية. إنه مكتبة إلكترونية عربية مختارة تريد أن تقدم الثقافة العربية من خلال خطوطها الأساسية، وبذلك يشكل الوراق فرصة فريدة للقارئ، ومنطقة بحث وتساؤل وإعادة نظر فيما يتعلق بالتراث العربي وكيفية قراءته والتعامل معه.

في بداية المشروع كان الاعتماد على النسخ الأكثر شهرة من الكتب المحققة مبكراً، لكونها تشكل الأساس المبكر في التعامل مع التراث من طرف رواد التحقيق العرب. لكن الآن استُكمل وضع الأسس المناسبة للتعامل مع هذه الكتب بما في ذلك مسألة اختيار التحقيق والطبعة. هناك، اليوم، بعد أكثر من مائة وخمسين سنة على انطلاق حركة تحقيق التراث العربي إنجاز جيد ومتنوع. ويتكون فريق التحقيق في (الوراق) من مجموعات أكاديمية موزعة على عدد من العواصم العربية منها: القاهرة، والإسكندرية، ودمشق، وبغداد، وبيروت، والدار البيضاء، وصنعاء، وأبو ظبي وغيرها. فضلاً عن الاستفادة من جهود عدد من المحققين العرب المقيمين في عواصم الغرب.

أُنجز، حتى الآن جزء كبير من مؤلفات المرحلة الأولى من العمل (كتب التراث)، ويبلغ هذا الجزء حوالي مليون صفحة إلكترونية أي ما لا يقل عن ثمان مئة كتاب، بعضها يقع في العديد من المجلدات مثل (الأغاني)، و(الكامل في التاريخ) و(تاريخ ابن عساكر) و(تاريخ الطبري)، وغيرها، و في المرحلة الثانية منه ستحوسب (كتب مرحلة النهضة). وإذا كان المنجز من المرحلة الأولى قد استغرق من (الوراق) نحو سنتين، فإن استكمال العمل في هذه المرحلة سيبقى مفتوحاً، في حين يمكن لمؤلفات المرحلة الثانية أن تستغرق من ورش العمل نحو سنتين وسيكون الشروع في إدخال مؤلفات المرحلة الثالثة وعرضها (الكتب المؤلفة حديثاً) بدءاً من العام المقبل، أي أن المرحلتين الثانية والثالثة سوف تتزامنان عند نقطة بدء معينة(١٨).

أما موقع عجيب www.ajeeb.com ففيه (باحث معجمي) محوسب يغطي سبعة معاجم، تقدم لنا ما يقارب ١٠,٠٠٠،٠٠٠ (عشرة ملايين كلمة) خدمة مجانية لكل من يدخل هذا الموقع، وهي كما يلي(١٩):

المعجم	متوسط المواد للحرف	عدد المواد	عدد المشتقات	عدد الكلمات
المحيط	١,٤٢٩	٤٠,٠٠٠	٤٠,٠٠٠	٨١٠,٠٠٠
محيط المحيط	٤٠٠	١١,٢٠٠	٨٤,٩٦٥	١,٣٠٠,٠٠٠
الوسيط	٢٥٠	٧٠٠٠	٣٠,٠٠٠	٤٥٠,٠٠٠
الغني	١,٠٧١	٣٠,٠٠٠	١٩٥,٠٠٠	٢,٠٠٠,٠٠٠
القاموس المحيط	٣٩٠	١١,٠٠٠	٧٠,٠٠٠	٧٣٣,٠٠٠
لسان العرب	٣٣٥	٩,٣٩٣	١٥٨,١٤٩	٤,٤٩٣,٩٣٤
نجعة الرائد	---	١٤٢	٥,٦٢٩	١١٩,١٧٦

المعجم العربي على شبكة الإنترنت (نموذجاً):

أشرت فيما سبق إلى نقل المعجم العربي رقمياً متخذاً من ذلك مدخلاً لموضوعي الرئيس، ولابد من الإشارة إلى أن الدراسات اللغوية لا تزال تنمو وتتطور، ولا يزال (علم المعجم) يحتل مكانة بارزة في سياق هذا التطور، والمعاجم في اللغة العربية صناعة قائمة بذاتها، وعلم له أسسه، ومنهجياته، وما جهود الخليل بن أحمد، والزبيدي، وابن منظور، والأزهري، . . وغيرهم إلا دلائل تشهد بازدهار هذا العلم وإحكام تلك الصناعة. وإذا كانت الحاجة إلى المعجم حاجة أبدية لا يمكن أن تنتهي إلا بانتهاء اللغة وموتها وزوالها فإن الضرورة تقتضي تحديث أساليب التعامل مع المعجم، وتطوير سبل الاستفادة منه. . ولا سيما أن المعجم من المصادر الأساسية التي لا يمكن لباحث أو دارس أن يستغني عنها مهما كان حقل تخصصه ومجال دراسته. . ومن هنا بدأ التفكير في حوسبة المعاجم العربية للتغلب على صعوبة الوصول إليها من طرف قطاعات كبيرة من الباحثين والطلاب، والتغلب كذلك على الحجم الكبير الذي يحتله بعضها، دع عنك السرعة الزمنية التي هي من أهم خصائص البحث الحاسوبي، وكذلك الناحية الاقتصادية في تقليل الكلفة المادية وتسهيل عملية تطوير المادة المعجمية وإثرائها وغير ذلك من المجالات، ولا سيما مجال المساعدة على إنشاء معجم تاريخي للعربية وهو الأمر الذي يظلّ ((هاجساً معلقاً في صدور المشتغلين بالعربية. ويتميز المعجم التاريخي باستيعابه لمفردات اللغة من أول ظهورها في الزمان حتى يومنا هذا، واستيعابه لوجوه استعمال المفردات في المجالات الدلالية والمعرفية المختلفة، واستيعابه لتأصيل تلك المفردات في مواردها من لغات أخر. . وهو معجم يقتضي إنجازه – ورقياً أو حاسوبياً – جهداً منهجياً منظماً يتجاوز

ما قد يبتدر الخاطر الأول من خطة كمية. ولكن إمكانات الحاسوب توقظ في نفوس المشتغلين بالعربية إغراءً متجدداً))[٢٠].

إذن، صار خيار حوسبة المعجم خياراً أساسياً، وبالفعل بدئ بمشروع الحوسبة للمعجم العربي بإدخال مجموعة كبيرة من المعاجم داخل قرص مضغوط (CD)، وقد نشرت عام ١٩٧٣ دراسة لعلي حلمي موسى بعنوان (إحصائية جذور معجم لسان العرب باستخدام الكمبيوتر) ونشرتها جامعة الكويت، دون أن يتوقف الأمر عند هذا الحد فحسب، وإنما نفّذ بعض علماء اللغة المحدثين مشروعاً أكثر أهمية، فقد حوسب المرحوم الدكتور خليل عمايرة وزميله د. أحمد أبو الهيجاء(فهارس لسان العرب)[٢١] في ستة مجلدات وضعت كلها على قرص مدمج من إمكانيات متنوعة من البحث المتقدم، واستمرت جهود العلماء والباحثين، وتنامت طموحاتهم حتى صار عدد غير قليل من معاجم العربية متاحاً للاستخدام على مواقع مجانية في الشبكة العالمية (الإنترنت)، فموقع عجيب (www . ajeeb . com) على سبيل المثال أتاح للمتصفحين إمكانيات البحث في سبعة معاجم عربية كما أشرت من قبل، وصار بالإمكان إيجاد معنى كلمة ما في عدة معاجم بضغطة زر.

وقد صنف د. نبيل علي المجالات الرئيسة لاستخدام الحاسوب في ميكنة المعجم بثلاثة حقول هي[٢٢]:

أ) **تخزين المعاجم إلكترونياً:** على شرائح ممغنطة، أو ضوئية، أو شذرات إلكترونية، وذلك لاستخدامها في المعالجات اللغوية المختلفة، وفي أغراض الترجمة الآلية، والتعليم، واكتشاف الأخطاء الإملائية وتصحيحها وما إلى ذلك.

ب) **تحليل العلاقات التي تربط بين مفردات المعجم:** كالعلاقة بين جذور الكلمات والصيغ الصرفية (قواعد تكوين الكلمات)، والعلاقات المتعلقة بمعاني الألفاظ، كعلاقات الترادف، والاشتراك اللفظي والتضاد، أو العلاقات الموضوعية (مصطلحات طبية، مصطلحات زراعية.. إلخ).

ج) **تحليل مفردات المعجم:** والمستخدمة في شرح معاني مفرداته، وهي دراسات ذات أهمية خاصة لبحوث الدلالة المعجمية ونظم الفهم الأوتوماتي**، واسترجاع المعلومات، إذ إنها تسعى إلى إبراز المفاهيم الأساسية، والأبعاد المحورية لمدلولات الألفاظ المترابطة (كتلك التي تربط بين ألفاظ علاقة القرابة: أب، أم، شقيق، شقيقة، خال، عم، صهر، جدة، حماة..) والوصول إلى نواة هذه اللغة أو قاعدة المفاهيم الأساسية التي يقام عليها معجمها، وتحديد شكل شجرة مفرداتها، ومدى عمق مستويات تفريعها (مثال: عالم،

قارة، إقليم، بلد، مدينة، قرية، شارع، حارة . .). وفي واقع الأمر لا تزال جهود المختصين في اضطراد نحو صياغة فضلى لتوصيف حاسوبي للمادة المعجمية من أجل استخدامها رقمياً، وقد وجدت في توصيف الدكتور نهاد الموسى سداً جيداً لهذه الثغرة، ويتمثل هذا التوصيف بالمخطط التالي : [٢٣]

المفردة

الصيغة الأصلية : سود (مثلا)
الصية الحالية : ساد
المكوّن الصوتي : مصاقب (خرير، مثلاً)
: اعتباطي (قلم، مثلاً)

التغير الصرفي

نوعها من الكلام

: اسم
: فعل
: حرف
: أداة

البِنْيَة

: مجرد
: مزيد
: صحيح
: معتلّ
: لازم
: متعدّ
: تامّ
: ناقص
: مبنيّ للمعلوم

: مبنيّ للمجهول

: جامد

: مشتق

- اسم فاعل
- صفة مشبّهة
- صيغة مبالغة
- اسم مفعول
- اسم زمان
- اسم مكان
- اسم مرّة
- اسم هيئة
- مصدر صناعي
- اسم مصغّر
- اسم منسوب

العدد

: مفرد

: مثنى

: جمع

الجنس

: مذكّر

: مؤنّث

الاقتضاء

: فاعل

: مفعول صريح

: مفعول غير مباشر

من + مفعول غير مباشر

باء + مفعول غير مباشر

إلى + مفعول غير مباشر

على + مفعول غير مباشر

في + مفعول غير مباشر

اللام + مفعول غير مباشر

حتى + مفعول غير مباشر

عن + مفعول غير مباشر

: مفعول مطلق

: مفعول لأجله

: مفعول فيه (ظرف زمان)

: مفعول فيه (ظرف مكان)

: مفعول معه

: مفعول ثان

: مفعول ثالث

: اسم

: خبر

الزمان

: ماض

: ماض قريب من زمن التكلّم

: ماض مستمر

: حال

: استقبال

الجهة

: متكلم

: مخاطب

: غائب

المعنى

: عاقل

: حيّ

: حيوان

: نبات

: غير عاقل

: غير حيّ

: حقيقة

: مجاز

: عام

: مختص: طبّ، فلك ...

: مجرد

: محسوس

الأصل

: عربي

: فارسي

: يوناني

: تركي

: إنجليزي

: فرنسي

الصيرورة

: جاهلي

: إسلامي

: عباسي

: أندلسي

.

.

.

: حديث

الوظيفة: التعريف، مثلاً (ال)

الرتبة : أوّل، مثلاً (كما في الفعل)

بينيّ، مثلاً (حرف الجرّ)

الموقع

: بعد كان وأخواتها

: بعد كاد وأخواتها

: بعد إن وأخواتها

: بعد لا النافية للجنس

: بعد أدوات النداء

: بعد حروف الجرّ

: بعد قد

: بعد السين

: بعد سوف

: بعد لم

: بعد لمّا

: بعد لن

: بعد إذن

: بعد كي

: بعد الفعل

: قبل الفعل

: قبل الاسم متصلاً به

: بعد الاسم

حالة الإعراب: معرب

: بالواو والألف والياء (الأسماء الخمسة، مثلاً)

: بالألف والياء (المثنى، مثلاً)

: بالواو والياء (جمع المذكّر السالم، مثلاً)

: بالضمة والكسرة (جمع المؤنّث السالم، مثلاً)

: بتنوين الضمّ وتنوين الكسر (جمع المؤنث السالم)

: بالضمة والفتحة (الممنوع من الصرف)

: بحذف النون
: بحذف حرف العلّة
الواو
الياء
الألف
: مبنيّ
: على السكون
: على حذف حرف العلة
الواو
الياء
الألف
: على حذف النون
: على الفتح
: على الضمّ
: على الكسر

التعريف والتنكير: معرفة

: ضمير
: اسم إشارة
: معرّف بال
: اسم علم
: اسم موصول
: نكرة

وواضح أن التوصيف سيقوم على "اختيار عناصر العيار المناسب" الذي يوافق "المفردة"؛ إذ أنّ هذه العناصر التفصيلية المتقدّمة تستوعب خصائص تشمل الأسماء والأفعال والحروف.

وإنّ ما يبدو تفصيلاً باهظاً هنا (في توصيف كلّ مفردة من مفردات المعجم البالغة بضعة

عشر مليوناً(!!)) قد اصبح مما يقدر عليه ويقتضيه الحاسوب الذي كان يمكنه أن يقوم ببليون عملية في الثانية منذ حين ويتوقّع له أن يصبح قادراً على أن يقوم بترليون عملية في الثانية عما قريب، وقد أصبحت الشمس في عصر الحاسوب تأتي كل يوم بجديد. وهذا المقدار الباهظ جهد عقلي لازم لتمكين الحاسوب من مِثْلِ ما يستطيعه العقل الإنساني أو قريب منه وإن كان هذا القريب ما يزال بعيداً.

وتشير الدراسات إلى أن حوسبة المعجم العربي تمرّ حالياً بنقلة نوعية حادة ترجع إلى عوامل عدة أهمها[٢٤]:

١- ما وفّرته تكنولوجيا المعلومات من وسائل لتجميع المادة المعجمية وتصنيفها وتحريرها، ومن أهم هذه الوسائل ما يعرف بذخائر النصوص المحوسبة Computerized Textual Corpora التي تخزّن بها عينة من النصوص الفعلية التي تمثل الاستخدام الواقعي للغة يجري على أساسها تحديد معاني الكلمات داخل سياقاتها الفعلية، وذلك على عكس ما يحدث في المعجمية التقليدية التي يتولى فيها المعجميون تحديد معاني الكلمات على أساس حصيلتهم اللغوية التي لا يمكن – مهما اتسعت وتوسعت – أن تغطي الكم الهائل من معاني اللغة.

٢- التوسع في نظم معالجة اللغة آلياً، خاصة نظم الترجمة الآلية، والنقلة النوعية الحالية نحو النظم الآلية لتحليل مضمون النصوص وفهمها أتوماتيكياً، وهو ما يتطلب تحليلاً عميقاً لمتن المادة المعجمية في صورة ما يعرف بالشبكات الدلالية، ومخططات المفاهيم.

٣- الثورة التنظيمية التي نجم عنها تصميمات مبتكرة لقواعد البيانات وقواعد المعارف المعجمية.

٤- الإقبال الشديد على تعلّم الإنجليزية لغة ثانية، فأدى هذا إلى تنويع الخدمات المعجمية، وإنتاج معاجم (فردية / وثنائية) لخدمة الأغراض والمراحل المختلفة، وهو ما اضطر الناشر المعجمي إلى أن يلجأ إلى تكنولوجيا المعلومات لإخراج إصدارات متنوعة.

٥- تسارع عملية إنتاج المعرفة الجديدة وما نجم عن ذلك من زيادة الطلب المصطلحي، الذي يتطلب بدوره تصميم نظم آلية لدعم عملية توليد المصطلح.

نتائج وتوصيات:

لقد اتضح لنا ضآلة الجهود المبذولة في تفعيل دور اللغة العربية في مجال نقل المعلومات الرقمية، فعلى الرغم من تأكد ملاءمة أنظمة اللغة العربية الصوتية الصرفية والنحوية والمعجمية لنظم البرمجة الحاسوبية، والقدرة العالية التي تتمتع بها هذه الأنظمة على التكّيف مع معطيات التحول الرقمي فإننا ما نزال بمنأى عن الاستثمار الأمثل لتلك المعطيات، وقد تبيّن من المحاولات التي بذلت لمنح اللغة العربية دوراً في نقل المعلومات الرقمية أنها لا تشكل جهداً منظماً تنظيماً مؤسسياً يمكن ضمان استمراره وتطوره، إذا استثنينا عددا قليلا من المؤسسات، بل هو جهد فردي أو شبه فردي نقدره كل التقدير.

ولا يخفى أن الرغبة في رقمنة المعلومة العربية لا تقتضيه ضرورات فنية وعلمية فحسب إنما هناك ضرورات إنسانية وحضارية كونية، تتضح من خلال الحاجة إلى التبادل الثقافي، وجسر الفجوة التواصلية بين ثقافتنا العربية والثقافات الأخرى، ولا سيما في السياق التاريخي الحالي الذي قطعت فيه الآلة الإعلامية الغربية شوطاً بعيداً في تشويه صورة الثقافة العربية الإسلامية، وهذا يفرض إعادة كثير من الحسابات وإثارة الكثير من الأسئلة أيضا، حول دور النخبة والمؤسسة الثقافية العربية في تعميم روح الحضارة العربية الإسلامية وتنقية الصورة مما لحق بها من شوائب ومكدرات.

وتتمثل أبرز التوصيات التي يقدمها هذا البحث فيما يأتي:

١ . أن تقوم مجامع اللغة العربية بإيلاء المزيد من العناية والاهتمام لقضايا حوسبة اللغة العربية وتوفيرها بأوعية رقمية

٢ . أن تضع أقسام اللغة العربية والحوسبة في الجامعات برامج تعاون مشتركة لإنجاز مشاريع أو أطروحات ماجستير ودكتوراة يقوم بها الطلبة في مجالات حوسبة العربية والنشر والمعلومات عبر الشبكات .

٣ . استيفاء بقية المعاجم العربية لإلحاقها بما وضع منها على شبكة الانترنت، كما في موقع عجيب، واهم هذه المعاجم(تاج العروس/ للزبيدي) الذي أصدره المجلس الوطني الكويتي للثقافة والفنون والآداب في ٤٠ مجلداً منذ بضع سنوات .

٤ . إصدار المؤسسات البحثية والأكاديمية المزيد من المجلات المتخصصة بقضايا حوسبة العربية ودورها في نقل المعلومات الرقمية .

٥ . إصدار مجامع اللغة العربية مجلات متخصصة بالدورات والأبحاث المعجمية وتطوير المعاجم العربية وحوسبتها .

حواشي البحث:

* قُبل هذا البحث للمشاركة في المؤتمر المذكور / بالجزائر، إبريل ٢٠٠٦، لكنّ ظروفا صحية حالت دون ذلك.

(1) Andree Tbouret-Keller, Language and Identity, in: The handbook of Sociolinguistics, Blackwell Publishers 1997, Oxford UK, p.315.

(٢) للمزيد حول هذه الجهود انظر: د. محمد بن أحمد، اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ضمن (استخدم اللغة العربية في المعلوماتية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦، ص١٢٥.

(٣) د. عبدالمجيد بن حمادو، اللغة العربية وشبكة المعلومات (الإنترنت)، ضمن أوراق الموسم الثقافي التاسع عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ٢٠٠١، ص١٥٥.

(٤) جورج عطية (محرر) الكتاب في العالم الإسلامي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٣، ص١٩٠.

(5) E. L. Eisenstein, The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe, Campridge, 1979. (في مواضع متفرقة)

(٦) بيل جيتس، المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل، تر: عبدالسلام رضوان، عالم المعرفة، رقم ٢٣١، ١٩٩٨م، ص١٨.

(٧) نقلا عن: ضياء الدين زاهر، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٩٩٠، ص٢٨٧.

(٨) د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، رقم ١٨٤، عام ١٩٩٤، ص١٧٣.

(٩) د. محمد بن أحمد، اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ص١٢٥.

(١٠) سمو الأمير الحسن بن طلال، وأخيراً برلمان للثقافات، النشرة المعهد الملكي للدراسات الدينية، عمان، ع٣١، ٢٠٠٤، ص٥.

(١١) د. ناصر الدين الأسد، المثقفون العرب والتواصل بين الحضارات، مجلة العربي، ع٥٣٣، ٢٠٠٣، ص ٢٢.

(١٢) سليمان العسكري، عالمنا العربي ومستقبل النشر الإلكتروني، مجلة العربي، ع٥٠٦، ٢٠٠١.

(١٣) مجدي بن محمد الخواجي، المعلوماتية واللغة العربية: القيمة والتحدي، مجلة عالم الكتب، مج٢٦، ع٥، ١٤٢٦ هـ، ص٥٨٣.

(١٤) علي فرغلي، الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغات الطبيعية، مجلة عالم الفكر، ع٤، مجم١٨، ص٧٧٥.

(١٥) مروان البواب، و د. محمد حسان الطيّان، أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية، ضمن استخدام اللغة العربية في المعلوماتية، تونس، ١٩٩٦، ص٢٥.

(١٦) م. علاء الدين العجماوي، المعالجة الآلية للغة العربية بين الواقع والتحديات، من أوراق الموسم الثقافي التاسع عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ٢٠٠١، ص٧١.

(١٧) د. نجاح كاظم، العرب وعصر العولمة: المعلومات، المركز الثقافي، بيروت، ط١، ٢٠٠٢، ص٢٢٣.

(١٨) هذه المعلومات عن "موقع الورّاق" مستقاة من مشرف الموقع (فوزي الجراح) (بيان الثقافة)، ع٧١، الأحد ٢٠ مايو ٢٠٠١.

(١٩) هذه الإحصائية مستقاة من الموقع نفسه(www . ajeeb . com)

(٢٠) د. نهاد الموسى، العربية: نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠، ص٢٤٩-٢٥٠.

(٢١) انظر بحث الدكتور حنا حداد: جهود المعاصرين في خدمة لسان العرب وفهرسته، أبحاث اليرموك، مج ١٣، ع١، ١٩٩٥، ص ٩-٣١.

** أي الفهم المتعلّق بنظم الذكاء الاصطناعي.

(٢٢) د. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، دار تعريب، الرياض، ١٩٨٨، ص١٤٤-١٤٥.

(٢٣) اعتمدت في هذا على كتابه (العربية: نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية)، مرجع سابق، ص٢٥٦-٢٦٢.

(٢٤) د. نبيل علي، د. نادية حجازي، الفجوة الرقمية (رؤية عربية لمجتمع المعرفة)، عالم المعرفة، الكويت، ع٣١٨، أغسطس ٢٠٠٥، ص٣٥٧.

المصادر والمراجع:

أ- العربية والمترجمة:

(١) بيل جيتس، المعلوماتية بعد الإنترنت: طريق المستقبل، تر: عبدالسلام رضوان، عالم المعرفة، رقم ٢٣١، ١٩٩٨م.

(٢) جورج عطية (محرر) الكتاب في العالم الإسلامي، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، ٢٠٠٣.

(٣) سمو الأمير الحسن بن طلال، وأخيراً برلمان للثقافات، النشرة المعهد الملكي للدراسات الدينية، عمان، ع٣١، ٢٠٠٤.

(٤) د. حنا حداد، جهود المعاصرين في خدمة لسان العرب وفهرسته، أبحاث اليرموك، مج ١٣، ع١، ١٩٩٥.

(٥) ضياء الدين زاهر، كيف تفكر النخبة العربية في تعليم المستقبل؟، منتدى الفكر العربي، عمان، ١٩٩٠.

(٦) د. عبدالمجيد بن حمادو، اللغة العربية وشبكة المعلومات (الإنترنت)، ضمن أوراق الموسم الثقافي التاسع عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ٢٠٠١.

(٧) علاء الدين العجماوي، المعالجة الآلية للغة العربية بين الواقع والتحديات، من أوراق الموسم الثقافي التاسع عشر لمجمع اللغة العربية الأردني، عمان، ٢٠٠١.

(٨) مجدي بن محمد الخواجي، المعلوماتية واللغة العربية: القيمة والتحدي، مجلة عالم الكتب، مج٢٦، ع٥، ١٤٢٦هـ.

(٩) مروان البواب، و د. محمد حسان الطيّان، أسلوب معالجة اللغة العربية في المعلوماتية، ضمن استخدام اللغة العربية في المعلوماتية، تونس، ١٩٩٦.

(١٠) د. محمد بن أحمد، اللغة العربية والنظم الحاسوبية والبرمجيات، ضمن (استخدم اللغة العربية في المعلوماتية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦.

(١١) د. ناصر الدين الأسد، المثقفون العرب والتواصل بين الحضارات، مجلة العربي، ع٥٣٣، ٢٠٠٣.

(١٢) د. نجاح كاظم، العرب وعصر العولمة: المعلومات، المركز الثقافي، بيروت، ط١، ٢٠٠٢.

(١٣) د. نهاد الموسى، العربية: نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، المؤسسة

العربية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠.

(١٤) د. نبيل علي، العرب وعصر المعلومات، عالم المعرفة، الكويت، رقم ١٨٤، ١٩٩٤.

(١٥) د. نبيل علي، اللغة العربية والحاسوب، دار تعريب، الرياض، ١٩٨٨.

(١٦) د. نبيل علي، د. نادية حجازي، الفجوة الرقمية (رؤية عربية لمجتمع المعرفة)، عالم المعرفة، الكويت، ع٣١٨، أغسطس.

ب- الأجنبية:

(1) Andree Tbouret-Keller, Language and Identity, in: The handbook of Sociolinguistics, Blackwell Publishers 1997, Oxford UK.

(2) E. L. Eisenstein, The Printing Press as an Agent of Change: Communications and Cultural Transformations in Early Modern Europe, Campridge, 1979.

ج- المواقع الإلكترونية:

1- www.ajeeb.com

2- www.alwaraq.com

صورة الطفل
في شعر عبد الناصر صالح

د.محمد دوابشة*

* الجامعة العربية الأمريكية - كلية العلوم والآداب ، جنين ، فلسطين.

ملخص:

إن موضوع الصورة من الموضوعات الجيدة والغنية في ميدان الدراسات الأدبية الحديثة، لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى استنطاق صورة الطفل الفلسطيني في شعر الشاعر الفلسطيني عبدالناصر صالح، وايجاد المحتوى الدلالي لمستويات الصورة بزواياها المختلفة، وكذلك تطور هذه الصورة ايجابا أو سلبا ، معتمدا على المنهج الوصفي التحليلي في دراسة أشعاره وتحليلها .

Abstract

The subject of portrait is one of those which are rich and good enough in the field of modern literate studies, this study aims to generate an uttering response of the Palestinian child portrait in the poetry of the Palestinian poet "Abdul Nassir Saleh," then it is a try to find the content significance for the portrait levels from its different angles, moreover, it came to highlight the developments of the portrait; positively as well as negatively, depending on the descriptive analytical methodology in studying his poems and their analysis.

مقدمة:

إن الحديث عن ظاهرة أو قضية أدبية من نتاج الأدب الفلسطيني ، قد ينطوي على بعض النتائج التي قد لا تعطي الصورة الواضحة ، فللفلسطينيين ظروفهم الخاصة ، انعكست وتنعكس على موضوعات أدبهم ، فما طرحه الشعراء قبل النكبة ، يختلف عما بعدها ، وعما بعد النكسة ، وعن موضوعات الانتفاضة الأولى والثانية ، فالانتفاضة – مثلا – لم تأخذ أشكالا نمطية محددة وثابته ، وإنما تتغير أساليبها من وقت لآخر . وإذا أردنا أن نجتاز المسافات التي مر بها الشعب الفلسطيني لنصل لكلمة انتفاضة ، نجد أن هذه الكلمة ليست جديدة ، أو وليدة لمرحلة انتفاضة ١٩٨٧ أو انتفاضة الأقصى ، ولكنها جاءت منذ زمن بعيد ؛ نتيجة لمخاض عسير ، مر به هذا الشعب ، ومما لا شك فيه أنها ستترك أثرا كبيرا في مختلف ميادين الثقافة ، وستقلب الكثير من المفاهيم التي كانت سائدة قبلها ، فقد خلقت وضعا جديدا سيؤدي إلى دفع الكتاب والأدباء إلى تلمس آثار الحركة الجماهيرية أكثر ، وما يميز الأدب في الانتفاضات عامة ، هو التحام الكتاب والأدباء مع الجماهير ، وهذا ليس جديدا ، وإنما الجديد فيه ، هو هذا الواقع الذي يكون فيه الكاتب والأديب جزءا عضويا من حركة جماهيرية ، أي أن الانتفاضة عمقت التزام هؤلاء الكتاب والأدباء تجاه قضيتهم[١] .

وما يميز الأدب الفلسطيني بشكل لافت ، هو الحضور الواضح للطفل ، ودوره في العمل النضالي على أرض الواقع ، رافقه عمل إبداعي بارز روحاً ورمزاً في الشعر الفلسطيني ، فارتفعت شاعريته عند كثير من الشعراء الفلسطينيين وغيرهم ، فقد استطاع كثير من الشعراء رسم لوحات طفولية خاصة ، وراح يرى المشهد من زاويته الخاصة . والحديث عن الطفل الفلسطيني ينقلنا للحديث عن الصورة العامة للمشهد الشعري لصورة الطفل عند شعراء فلسطين ، فالقصائد تتوزع بين الأمل والألم ، بين وجود الاحتلال وحتمية زواله على أيدي أطفال الحجارة ، الذين هم شباب الغد ، وإذا كان المشهد في القصائد التي رثى بها الشعراء " محمد الدرة " – كما فعلت مؤسسة البابطين الثقافية في جمع ثلاث مجلدات شعرية خاصة برثاء الطفل الشهيد محمد الدرة – تأخذ منحى الحزن والألم بشكل لافت ، فإن المشهد في النبض الشعري ونبض القوافي وعلى أرض الواقع ، لا يتمثل فقط بهذه الصورة ، فهو ليس محصورا على الألم والآهات ، ولكنه مستمر في الكفاح ، وخير ما يمثل ذلك صورة الطفل الشهيد فارس عودة ، فقد مثل هذا الطفل صورة الإرادة والصمود والإقدام ، فالمشهد القوي

لهؤلاء الأطفال مليء بالمعاني والمضامين والأشكال والقوالب، التي راحت ترسم الطفل لوحات شعرية نضالية، كانت سببا لإلهام الشعراء والتعاطف مع الطفل الفلسطيني.

وواقع القصيدة الشعرية الفلسطينية يقوم على التضاد، وهو واقع مليء بالمأساة والظلم والقهر والإذلال، وفي الوقت ذاته مليء بالإرادة والتحدي والصمود. وقد حفلت القصائد، وبخاصة بعد سنة ١٩٦٧، بألفاظ أصبحت من أبجدياتها، مثل: السجن، والاستشهاد، والمعتقل والاعتقال، والجرحى، والثكالى، والآهات، والحجر، وفي هذا الأطار أبرز الشعر الفلسطيني – ومعه العربي – الطفولة الفلسطينية، وأعطاها دورها الفاعل من مختلف الزوايا فالشاعرة الكويتية سعاد الصباح[٢] سخرت من العالم العربي والإسلامي الذي وقف صامتا أمام ما يفعله طفل الحجارة في فلسطين، وهو يتحدى آليات الاحتلال بسلاحه الوحيد، وهو الحجر، وقد رفعت من هذا الطفل قيمة ومعنى، وطالبت هذه الدول أن تقدم لهذا الطفل الورود، وأن تفرش له السجاد، تقول:

تلك سيمفونية الأرض المجيدة
تتوالى ..... تتوالى
مثل إيقاع النواقيس
وموسيقى القصيدة
تحمل البرق إلينا ... والمطر
أحرقت أوراق كل الأدباء
وخلعت أضراس كل الخطباء
ورمتهم في سقر
فافرشوا السجاد ... والورود ... لأطفال الحجارة
واغمروهم بالزهور
إن إسرائيل بيت من زجاج وانكسر[٣].

وراح بعض الشعراء العرب ينسج على منوال القرآن الكريم، فقال أحمد الحردلو[٤] في قصيدة له بعنوان " سورة الطفل والحجر ":

ونبلونكم – يا آل إسرائيل – بالأطفال
يرجمونكم بوابل من الحجر

فتصطلون ثورة وقودها الأطفال والحجر

......

وبشر الأعراب أن نصرهم يأتي بإذن الله

من طفل ومن حجر [٥].

فأصبح الطفل الفلسطيني ركنا أساسيا في القصيدة الفلسطينية، له حضوره البارز، ويؤدي دورا وظيفيا في معركة النضال والتحرر. ولم يعد حضوره توظيفا عابرا لاستحضار التشبيه، أو بناء الصورة وتراكيبها، وإنما أصبح ركنا عضويا، تفرد له مساحة واسعة عند الشعراء الفلسطينيين وغيرهم.

في معنى الصورة ودلالتها:

يلجأ الشاعر عادة في شعره إلى طريق من اثنين للتعبير عما يجول بخاطره: إما عن طريق المباشرة والوضوح، أو من خلال الصورة، وهي التعبير المتخيل الذي يأتي نتيجة للتأثر الناتج عن لحظات الانفعال العقلي والعاطفي، وقد يكون مصدر هذا الانفعال من داخل الإنسان، أو من خلال الناس الذين يتعامل معهم، وتبقى الكلمة هي الأساس الأول الذي تبنى عليه القاعدة الأساسية للصورة الشعرية [٦]. وتعتبر الصورة جوهر الشعر ومحك مقدرة الشاعر، وبها يتضاعف الشعر مضمونا من ناحية المعاني، ويتكاثف شكلا من ناحية الأساليب وجودتها لغة وصياغة، من ناحية انتقاء الألفاظ ودقة رصفها ورقتها ورتابة موسيقاها، ويصبح المعنى مبتدعا أصيلا، وفيه دلالات نفسية واجتماعية للقارىء [٧].

والتعبير بالصورة هو لغة تعبيرية تلقائية للشاعر، لا يدرسها ولا يتعلمها بمنهجية، وإنما تتشكل في خياله بعد طول مراس، وهي ليست شكلا مختزلا في ذهنه، بل إنها تنبثق انبثاقا عميقا من إحساس عميق وشعور مكثف، يحاول أن يتجسد في رموز ذات نسق خاص [٨]، ولا أريد أن أقف عند تعريف الصورة، فقد بحث فيها من هم أعلم مني، وأفردوا لها أبحاثا خاصة، تناولوا فيها تعريف الصورة وتطورها، وأبرزها كتاب د. علي البطل " الصورة في الشعر العربي "، وكذلك خليل سنداوي في كتابه " الصورة الشعرية عند فدوى طوقان "، وكذلك أحمد حسن عبدالله في كتابه " الصورة والبناء الشعري "، إلا أني أرى أن أقرب التعريفات إلى دراسة شعر عبد الناصر صالح هو: أنها تركيب لغوي لتصوير عقلي وعاطفي

متخيل لعلاقة بين شيئين، يمكن تصويرهما بأساليب عدة، إما عن طريق المشابهة أو التجسيد أو التشخيص أو التجريد أو التراسل [٩]. وبمقدار عمق الخيال ونشاطه في التأليف بين العناصر والعلاقات بين الأشياء، ترتفع قيمة الصورة، وتتضاعف إيحاءاتها[١٠]، فالوسيلة الفنية الجوهرية لنقل التجربة هي الصورة، في معناها الجزئي والكلي، فما التجربة الشعرية كلها إلا صورة كبيرة، ذات أجزاء، هي بدورها صور جزئية، تقوم من الصورة الكلية مقام الحوادث الجزئية من الحدث الأساسي، فالصورة جزء من التجربة، ويجب أن تتآزر مع الأجزاء الأخرى في نقل التجربة نقلا صادقا فنيا وواقعيا، ولهذا كان محمودا أن تتمثل الصورة – حسيا – فكرة أو عاطفة، ومما يضعف الصورة، إذن، أن تكون برهانية عقلية ؛ لأن الاحتجاج أقرب إلى التجريد من التصوير الحسي، الذي هو من طبيعة الشعر، ثم إن الاحتجاج تصريح لا إيحاء فيه، والتصريح يقضي على الايحاء الذي هو خاصة من خصائص التعبير الفني [١١].

ارتباط الطفل الفلسطيني بالحجر:

لقد تحول الطفل إلى رمز للنضال والثورة في وجه العدوان، وهذا الحجر الجامد راح يمثل السلاح التقليدي الوحيد في يده، فكان البديل عن الأسلحة المتطورة، أمام الآلة الإسرائيلية ؛ ليحل محلها، ويقوم بما تقوم به، وأصبح رمزا ثوريا نضاليا، اقترن اسمه بالطفل، وكلاهما اقترنا بالتحرر والنضال، مما أدى إلى ظهور مصطلحات معجمية، أصبحت لازمة للقصيدة الفلسطينية، مثل: "أطفال الحجارة"، "انتفاضة الحجارة"، فأصبح الطفل مقترنا بالحجارة، والحجارة مقترنة بالانتفاضة، وأصبح لكل منهما وصف وظيفي لما يقوم به، يقول عبدالناصر صالح:

والحجر بأيدي الأطفال قنابل
والشجر يقاتل
والحجر يقاتل
ومتاريس الصخر تقاتل
وإطارات السيارات تقاتل [١٢]

فكان حضور الطفل الفلسطيني بارزا في القصيدة الفلسطينية، إذ تحول من إنسان بريء يبحث عن الأمن والطمأنينة والحنان والعطف إلى مناضل صغير السن، كبير الهمة والمسؤولية والعزم،

بحيث أكسب القصيدة الفلسطينية كلمات مترادفة، ومصطلحات خاصة به، فأصبح يعرف بـ: طفل الحجارة" - أطفال الحجارة - الطفل المعجزة - الطفل الصامد - الطفل الجبار.

فكانت للحجر في الشعر العربي دلالات كثيرة، من هذه الدلالات أنه شاهد وذاكرة، وأنه دفتر التاريخ وصفحته، وهو الظل الممتد، والقسوة واللين، فكان بوابة شعرية لفلسطين[١٣]، وكان قاموس محمود درويش - مثلا - ذا محتوى اجتماعي ومحتوى إنساني، لقد كان بمثابة مرايا الأمة، ترى فيها وجهها صباح مساء"[١٤].

الصورة عند عبد الناصر صالح

١- دلالة العنوان:

يرى سارتر أن الشعراء جماعة تترفع باللغة عن أن تكون نفعية[١٥]، بمعنى أنها ليست توصيلية، وإنما شعرية، وهناك استخدامان لها: إشاري وانفعالي، وهي بلغة سارتر، تتصف بأنها تهدف إلى التطابق الدقيق بين الدال والمدلول؛ لتحقيق الوظيفة المطلوبة [١٦]، وعلى هذا الأساس جعل الشاعر عبدالناصر صالح من عناوين بعض قصائده التي أفردها للطفل مادة غنية كمفتتح للحديث عن الطفل إذ ينحو الدال لتمثيل المدلول وانتاجه تصويريا، فجاء عنوان إحدى قصائده: "سلمت يمناك... إلى طفل الحجارة" وفي عنوان آخر "إلى فارس عوده" و "الطفل الذي هبط إلى العالم السفلي"، وحرف الجر هنا "إلى" الذي يفيد في اللغة الوصول للغاية، جاء في العناوين؛ ليحدد بداية الغاية، وبداية المرحلة، على أمل أن يصل الطفل إلى غايته، وعبر العنوان في قصائد الشاعر عن لحظة الانتقال من الخطاب الشعري إلى السياسي الثوري النضالي، ضمن استجابة للحدث الخارجي، بقصيدة تخلو من التركيب والتعقيد والصور غير المألوفة، وهذا طبيعي ومنطقي؛ لأنه يخاطب الطفل، وعليه ألا يختار الألفاظ المعقدة الشاذة، فالألفاظ البسيطة الموحية ذات الدلالات الواضحة والعبارة السهلة، كانت سمة ألفاظ الطفل عند عبدالناصر صالح؛ لأنه مطلوب منه أن ينزل إلى مستوى الطفل، الذي لا يفهم من الحياة إلا بساطتها، وهذه البساطة تجسدت في ألفاظه.

٢- الصورة:

كان الطفل الفلسطيني وهج الثورة الفلسطينية، ونارها اللاهبة، ووقودها المتحرق، لذلك كثر الحديث عنه، والإشارة إلى دوره في معركة البقاء[١٧]، وإذا أكثر الشعراء في التركيز على

صورة الطفل، وما يقوم به، ربما يعود ذلك ؛ لأن ما يقوم به الطفل في هذا السن المبكر، عمل يفوق عقله وسنه، وهذا العمل منوط بمن هم في سن النضج الفكري والنفسي، أما الأطفال في بقية دول العالم كافة، فإنهم يقومون بأعمال تتناسب وطفولتهم ومستواهم الذهني والفكري المحدودين، ويتمتعون بطفولتهم الفطرية، أما الطفل الفلسطيني، فقد حمل وحُمِّل عبئا غير عادي، بمشاركته في أحداث النضال في مرحلة كادت الفطرة عنده تتغير، وتحيد عن سيرها الفطري الطبيعي.

وقصائد عبدالناصر صالح تحريضية – وبخاصة قصائده في الانتفاضة الأولى وما قبلها – تحرض على الفعل الذي يكسر الواقع ،ويهشم حدوده ، ويتلمس الطريق نحو واقع جديد أسمى[١٨]. وعبدالناصر صالح وعى الاحتلال جيدا، وعانى من سجونه، وبالتالي من الطبيعي أن يكون شعره ثوريا تحريضيا على الاحتلال وآلياته.

ركز عبدالناصر صالح في قصائده على إبراز بعض صور الحياة التي يمارسها الطفل، منها : صورة المعاناة اليومية، صورة الطفل المقاوم للاحتلال ، صورة علاقة الطفل بأمه، صورة الفقر والبؤس ، ولم ينس الطفولة البريئة المفقودة التي يحتاجها الطفل الفلسطيني ،

فتحدث عن عفويتها وبراءاتها في قوله :

رتب أشياءه في الحقيبة
أقلامه
صورة الأهل
واجبه المدرسي [١٩].

ويقول :

صباحا
تغادر
بيتك متشحا بالهموم إلى السوق
تبتاع قوتا لأطفالك النائمين [٢٠]

ويقول :

يا بلادا تغنى على حافة الجرح
تلهو على حافة الجرح كالطفلة الواعدة [٢١].

وهنا يمنح الشاعر الطفولة المثل الأعلى والشيء المطلق، فهي تشكل ترجمة فعلية للحرية المنشودة، وتظهر في كلماته المحدود واللامحدود منها – الطفل والوطن – يتواصلان يتفاعلان يتكاملان، فقد مال كل منهما إلى الآخر، فأخذ بالمطلق وأراد الحياة، متحديا الواقع بصورة تجسيدية مجسمة، أما عن صورة الفقر والبؤس للطفل الفلسطيني المقاوم، فيقول:

أي فتى يعيد إلى الأزقة مجدها
ويقيم مملكة على حجر تطاير في الهواء (٢٢)

ويقول:

أخرج من رحم الحزن المثقل طفلا
للوجع الإنساني
يبشر بالأرض، و بالفتح الزاحف
عرافا للعشق وجوع الفقراء (٢٣)

فالحجر بيد الطفل الفلسطيني يستعيد مكانته التاريخية، فهو يكتب بحجره تاريخا وأسلوبا في الوطنية، تحول إلى أسلوب في المقاومة وتأكيد الهوية، فهو ابن المخيم الذي يحتمي بالصفيح من قسوة الطبيعة ومآسي الاحتلال، ونرى هنا نوعا من التباهي بالطفولة وصورتها، طفولة المخيم، نراها صورة هادئة، بعيدة عن الحماس والانفعال، والطفل في الوقت ذاته:

ولد معجزة
عاد من نومه تحت ظل الصفيح
وأودع أحلامه غيمه
وعصافير تعبر صوب المخيم (٢٤).

فهذا الطفل الذي أصبح مناضلا رغم صغر سنه، أصبح على معرفة تامة بأساليب القتال وأدواته، رغم الجوع والظمأ والبرد والحر، ومع ذلك فهو شامخ الرأس في عمله هذا، يقول:

يصير اللحن سنابل
والصوت مقاصل

والحجر
بأيدي الأطفال قنابل [٢٥].

ومثله قوله:

الله على وطني يبكي
و أنا في الغربة وحدي !
أتغذى من جوع الأطفال
من عطش الأطفال
و أموت لأن الأطفال يموتون زرافات [٢٦] .

فالصورة تكاد تقرر حتمية الأمل وزوال الاحتلال وآثاره، رغم فقر الطفل وإمكاناته البسيطة، ويبرز تضامنه مع أطفال الحجارة وانتفاضتهم، وتكاد ألفاظه تنطق بذلك. ولم يلجأ عبدالناصر صالح كثيرا إلى الرمز أو الغموض في قصائده، بل جاءت صوره بسيطة لا رمزية فيها، ولا تجاوز للتراكيب المألوفة المتداولة، والأنماط المعروفة، بل جاءت عفوية صادقة، مثلت عفوية كل فلسطيني يرغب في زوال الاحتلال، يقول:

هنا الأطفال يحملون حبهم على الأكتاف
يحملون القدس والجليل
يطاردون الجنة
والرصاص فوقهم كندف الثلج
لايخشون بندقية الدخيل
ويقسمون باسم تل الزعتر الدامي الأصيل
بأن يظلوا صامدين
جيلا وراء جيل [٢٧] .

وطبيعي ألا يبحث الشاعر هنا، في وقت يتنافس فيه الناس على تقديم التضحيات عن أساليب للتجديد الشعري، فالظروف التي يمر بها الشاعر وشعبه، هي ظروف عصيبة، وهي على ما فيها من الحدة وتصاعد التوتر اليومي، والتحديات المستمرة، لا تعطي الشاعر فرصته للبحث عن آفاق مبتكرة في الإبداع الشعري، بل أصبح مقياس القصيدة الناجحة، يتمثل في

قدرتها على استنهاض الهمم، وإثارة المشاعر والنفوس، لا في قدرتها على استثارة المزاج النقدي والحساسيات الأكاديمية في الأدب والفن (٢٨).

لقد ابتعدت قصائده – وبخاصة في الانتفاضة الثانية وما تلاها – عن ذلك النوع من القصائد التي تميل إلى تعبئة الجمهور، وتحريضه بشكل مباشر ؛ لتنظر إلى المستقبل نظرة واثقة هادئة مع وجود الأمل، ولو بعد حين ، وهنا تلتقي فكرة الشاعر مع فكرة الأديب غسان كنفاني في روايته " أم سعد " وعرق الدالية الذي زرعته أم سعد في بداية الرواية إلى أن قالت في نهايتها : برعمت الدالية يا ابن العم، دلالة على رمزية تحقق ما كانت تصبو إليه ومن ثم عمد عبدالناصر صالح إلى إبراز الفكرة بلغة سلسة وواضحة، امتازت بالأسلوب التقريري المباشر ، وجاءت صورة الطفل بشكل هادىء ومتزن، تتناسب مع هدوء الأطفال، وربما يعكس ذلك دعوة الشاعر إلى أن هؤلاء الأطفال، يجب أن يكونوا في هذه المرحلة في المدرسة، وبالتالي عليهم أن يركزوا كل اهتمامهم في دراستهم ؛ لأن العلم هو أحد أسباب التحرر، وأحد الطرق المؤدية إليه.

وهو هنا يخضع اللفظ اللغوي لعملية تجريد عقلي، فيتجلى عن دلالته الحقيقية ليأخذ دلالة جديدة – يحددها السياق – وهي علامة بارزة من علامة الشعرية، قوامها تثوير اللغة، والخروج بها من عالم السكونية إلى عوالم جديدة تفيض بالتجدد والحيوية . إذ استمد الشاعر من واقعه الذي يعيشه، فاقتران الحمام بالسلام ، يستدعي مشاعر الفرح، ولكنه في الواقع حزين، يتأمل المستقبل، وينتظر الحرية على شرفات النوافذ، في القت الذي لم تنس فيه جوهر المكان، وهو قلب المدينة، فذكر الحمام هما يستدعي ذاكرة العالم، زمانيا ومكانيا، لمساعدة عذا الطفل وشعبه في التخلص من الاحتلال الذي يسبب الحزن لرمز الاسلام.

. ولكنه في الوقت ذاته، لم يتخلص من الرمز نهائيا، بل نراه يتسرب إلى قصائده، ولكن في مواقع قليلة، كما قوله :

وما زال سرب الحمام
حزينا على شرفات النوافذ
يحرس قلب المدينة (٢٩)

وصور عبد الناصر صالح العلاقة بين الأم وطفلها، وكيف أن الأم نفسها تغرس الأمل والطموح وحب الأرض في نفس ابنها، يقول :

قالت له أمه:
هل رأيت على
السفح زيتوننا ؟
ذات يوم سيكبر (٣٠).

وقد يكون بعض الجمل الشعرية في السياق، وكأنها اللحن المأمول ؛ لتعبر عن موقف يشعر به، ويطمئن شعبه به، لتضيف المفردة تداعيات ايجابية، ولكن بعد حين: كالنهار المتصل بالليل، كقوله:

أحلم بالشجر المخضوضب
و الأطفال على الطرقات سنابل خضراء (٣١).

وكلمات الشاعر هنا توحي بالأمل والنور، وهذا ما قاله عبد الاله بلقزيز " لقد كان المسلّم به أن الشعب الفلسطيني لا يحسن أن يتكلم، وإذا تكلم فإنه يفسد اللعبة، وها هو بانتفاضته قد تكلم، وأفسد عليهم اللعبة " (٣٢)، وهذا الكلام شارك فيه، وهندس له، وأحسن التخطيط له، طفل الحجارة، يقول:

طفل يعبيء بالحجارة صدره
وصبية ترخي ضفيرتها
لتهتف باسم عاشقها القمر
حجر، وينهار التتر (٣٣).

ويقول:

وينهض الأطفال، والنهار
يحمل في جفونه البريق
يرفض أن يعود الحصار (٣٤)

وأبرز ما صوره الشاعر في حديثه عن الطفل، وأبرزه بشكل واضح، المعاناة النفسية التي يعاني منها هذا الطفل رغم صغر سنه، يقول:

أي قنبلة ستفجر رأس الفتى
وتحيط اللثام عن الجرح
والجرح أوسع من دورة الأرض (٣٥).

وهذه المعاناة، وهذا الحرمان الطفولي، هو الذي صنع منه ذلك الطفل الشجاع المقدام، فهذه المعاناة، ولدت عنده ردة فعل، فاكتسب الشجاعة ، وأراد بسببها الريادة، وصورة الاحتلال الوحشية التي يراها صباح مساء، كانت السبب في التمرد والثورة، يقول:

أي صبي أنت
أنت القادم من حضن الثورة (٣٦).

فحتى تصدق رؤياه عليه أن يمر بدروب صعبة وطويلة، وحتى يصبح هو الطالع من ليل الغربة ستبقى ناره مشتعلة (٣٧) . ومقابل براءة الطفل وعفويته، صورة الاحتلال ووحشيته، ومع ذلك، فالطفل ماض في تحقيق هدفه، وعازم على طرد الاحتلال، فَكَفُّهُ:

تهز شباك زناديق العصر،
تطاردهم (٣٨).

حتى أن الفتى الصغير يشعر بثقل المسؤولية على كاهله، ويرى أن النوم الهانئ الهادىء، لا يكون إلا بزوال الاحتلال:

ليس يأخذني النوم يقظة السيف،
لا وقت للنوم،
لا وقت للانتظار قليلا حتى تعبر الحافلات (٣٩).

وبهذه الهمة العالية والتصميم عند الطفل الفلسطيني، سيتحقق الأمل، ولو بعد حين:

وتنبت أزهارها الحجرية
أكثر من مطر قد يجيء (٤٠).

يقول:

حاولت رسمك شمسا تبث الشعاع
لترضع أطفالها فوق ليل الحدود (٤١)

وبخاصة أن الطفل وحده في ساحة المعركة، فالعالم أعمى، وهو المبصر، العالم أسود، وهو الأبيض:

غابت كل عيوب الكفر
وأشرق بالإيمان محياك
أنت الرائي والكون المبصر أعمى
صدقت رؤياك
صدقت رؤياك (٤٢).

فالطفل قد يكون جسرا للتحرير، ولا يمكن أن تكون النهاية، هو ما يعيشه الفلسطينيون، لذا من العيب أن نكتب رثاء عما يحدث لأطفال فلسطين، يقول:

أرتد إليك شراعا من لحم الأطفال المذبوحين
ولا أعطيك كتاب رثاء (٤٣)

فالطفولة الفلسطينية اليوم، هي المعنى والمغزى الجديد للانتفاضة، وصورة الطفل الفلسطيني، يرسل رسالة للعالم، تحمل معنى جديدا، لمستقبل يصنعه هو، وصورة الطفل هنا، قد تتحول إلى دروس إلى جميع الأطفال المضطهدين، بأنهم قادرون على الثورة والتغيير في واقعهم . وعمل الطفل عند عبدالناصر صالح معلق بقضيتين ، الأولى، نشدان الهدف المرجو، وهو زوال الاحتلال ، والثانية، دخول الجنة بنيله الشهادة:

هاهو الآن مستغرق في البهاء
هاهو الآن ينتظر الأصدقاء
يجيئون أسرع من غمضة العين
أعلامهم
والنشيد المؤجل،
نكهة أسمائهم في الخرائط
لهفتهم لاستباق الخيول إلى موقف الحافلات
هاهو الآن مزدحم بالحياة
وقد فاز بالجائزة (٤٤).

وقد اعتمد الشاعر في قصائده على الصور البلاغية في حديثه عن الطفل، فقد استخدم الاستعارة والكناية والتشبيه، إضافة إلى اعتماده على بعض القضايا الأسلوبية، من استفهام واستخدام الأفعال المضارعة والجمل التفسيرية.

لجأ عبدالناصر صالح إلى الصور الاستعارية؛ لأن العلاقة بين طرفي الصورة تتجلى في جميع نماذج الصورة الاستعارية، فهي في تعبير هيجل " تظاهر لحاجة الروح والنفس إلى عدم الاكتفاء بالبسيط، بالمعتاد، بالعادي، وإلى الارتفاع والتسامي طلبا لمزيد من العمق ولإلى التوقف عند الفروق وإلى توحيد إلى ما هو منفصل (٤٥)، وقد سبقه إلى ذلك قدامة بن جعفر في قوله " إنه من الأمور المعلومة أن الشيء لا يشبه بنفسه، ولا بغيره من كل الجهات، إذ كان الشيئان إذا تشابها من جميع الوجوه، ولم يقع بينهما تغاير البته اتحدا فصارا الاثنان واحدا " (٤٦)، يقول:

طفل يعبىء بالحجارة صدره [٤٧].

وقوله:

أتغذى من جوع الأطفال [٤٨].

وتكشف هذه الكلمات عن أهمية الكلمة ومضمونها ومحتواها، ومقدار العذاب النفسي الذي يعانيه الطفل. فجاءت الاستعارة تحمل ألفاظا خصبة كامنة دفينة، أعطت أبعادا إضافية أخرى، بعد أن أظهرتالاحتلال بصورة منفرة وبشعة

أما الكناية فقد جاءت بصور شتى، تتعلق بالتناقض القائم على الألم والأمل، يقول:

المجد للأطفال
والشباب
والنساء
والجدران والمنازل [٤٩] ويقول:
طفل البشارات ينهض ممتطيا فرس الركض [٥٠].

ويقول:

مثلما يغرق طفل في محيطات العذاب [٥١].

أما بالنسبة للتفسير والتوضيح الذي لجأ إليه الشاعر فأرى أنه - وبخاصة في استخدامه للجمل التفسيرية – لم يكن بحاجة إلى التفسير والإكثار منه، فالواقع واضح ويعرفه القاصي والداني، فهل مطلوب من الشاعر أن يفسر للمتلقي:

يفتح نافذة الشمس

... حتى تضيء ...

ألقت الحرب أثقالها... لينام

لا وقت للانتظار لكي تعبر الحافلات.

فأرى في تعبيره هذا اهتزازا للصورة وعدم ثباتها بالتفسير والتكرار، وربما كان بحاجة إلى عنايه أكثر باللغة. أما الأفعال المضارعة تهز – تطاردهم – يرتبكون – ستبقى –تشعل، فكلها أفعال دالة على الحدث واستمراريته، فالفعل المضارع يأتي تعبيرا صادقا عن معاناة الطفل المتواصلة والمستمرة، وصراعه المستمر مع الاحتلال، وإلحاح الشاعر على هذه الكلمات، دلالة على وجود حقيقي في حياته اليومية، وهذا ما يعكس الواقع والعمل الفني.

فالطفل يهز شباك العدو ويطارده، فيرتبك العدو أمامه، وسيبقى الطفل ثابتا في وطنه مثابرا فيه مدافعا عنه، فاختيار الشاعر لصيغة المضارع الخالية من محدودية الزمان، يعطي صورته بعدها الدائم الحركة، الذي هو في الوقت ذاته مشعلا غضبه في وجه المحتل، ولعل الاستفهام عن هذا الطفل، وما سيقوم به، وما هو مصيره، كان لافتا في قصائد الشاعر:

أي صبي أنت

أي ملاك

أي متاريس يعبرها الطفل

أي الرسائل سوف يحرر

أي نشيد سيتلو على تلة

أي صلاة يؤدي الفتى

ونرى الاستفهام التقريري الذي يثبت الرؤيا، كما في قوله:

أي فتى يعيد إلى الأزقة مجدها

ويقيم مملكة على حجر تطاير في الهواء (٥٢).

والفتى هنا هو ذلك الفارس الشجاع الذي عناه عنترة في قوله :

فتى يخوض غمار الحرب مبتسما ويتثني وسنان الرمح مختضب

وهو الفتى الذي قصده عمرو بن قميئة في قوله :

فتـى يبتني المجـد مثـل الحسام أخـلصـه الـقـين يـومـا صقـالا

فالاستفهام عن الطفل، جاء استفهاما مبهما، بمعنى لم يكن الاستفهام عن قضية خاصة محددة عند الطفل، وهذا شيء طبيعي ؛ لأن فطرة هذا الطفل تحولت من فطرة الطفولة المعروفة عالميا إلى طفولة خاصة، فرضتها عليها ظروف خاصة، فجاء الاستفهام مفتوحا دون أن تحدد نوعيتة ؛ لأن هذا الطفل هدفه ومصيره واضحين، ولعل الإلحاح على هذا التساؤل هو نوع من الاستفهام التقريري ؛ لتثبيت هذه الرؤية في نفس المتلقي، وبالتالي يكون الاستفهام قد أدى غرضا ودورا واضحين في التعبير عن الحالة التي يمر بها هذا الطفل،

هو الخوف يلبس ثوب الحصار
ويأخذ شكل الرصاص الذي يقتل الحلم
ترتجف الأمهات
وتنشأ أسئلة في عيون الصغار(٥٣)

نستطيع القول إن الصورة التي رسمها للطفل توزعت بين صور بسيطة، وصور ناقصة أي غير تامة، وصور ركزعليها، وألح عليها، فكانت صورا مركزية محورية، وكانت تتألف من صور بسيطة متتابعة، وهي الصور المركبة. أما الصور البسيطة فكانت صورا جزئية، لا ينطلق منها الشاعر؛ لتتم عنده الصورة، وإنما تقف محدوديتها عند لحظة معينة يقول :

طفل تمترسْ
رفع الحواجز في الطريق وأشعل النيران
أطلق ما تبقى في يديه من الحجارة
واختفى
بين الزحام وهالة الجيش المكرس
طفا تمرد واختفى
بحجارة الوطن الوطن المقدس (٥٤).

فجاءت شعرية الصورة هنا بتنوع دلالي في السياق ، توحي به كلمات : تمترس – أشعل – ما تبقى في يديه – المكرس – تمرد ، فهي لم تخرج عن محيط الدلالة المعجمية إلى محيط دلالة جديدة واحدة ، وإنما إلى دلالات عدة ومتنوعة ، كما في قوله :

والدم رماد بقلوب الأطفال (٥٥).

فالبنية المستفادة من هذا المقطع تتمثل في عبارة (الدم رماد) ، وهذا المبنى غير مألوف ، ولا متوقع من القارىء ، فالقارىء أو المتلقي يتوقع عبارة مثل : الدم قانٍ – الدم غزير . . . ، أما كلمة(الرماد) فمستبعدة ، إذ كسرت الأنماط اللغوية التي اعتدنا عليها ، لتخلق صورة ذهنية أخرى ، قامت على أنقاض الصورة السابقة ، وكما في قوله :

أتغذى من جوع الأطفال

من عطش الأطفال (٥٦).

فتستمد الصورة نبضها وشاعريتها من خلال إشارتها إلى الوضع العربي والعالمي الرديء ، الذي ترك الطفل وحده في مواجهة الاحتلال ، فهي تجسد تنامي الحدث واستمراريته وحركته إلى الأمام بواسطة الخيال . وهي صورة تكشف عن عمق العلاقة بين الطفل وما يدافع عنه ، وهي والأرض ، هذه العلاقة عمادها الفعل المضارع الذي يوحي بالاستمرارية ، الفعل ورد الفغل ، شيئا فشيئا ، مما يمنح الصورة طابع الحركة البطيئة .

بينما جاءت الصورة التامة في قصائده ، أفضل الصور ، وأكثرها إيحاء ، فأنت فيها لا تسمع عن طفل ، وإنما تراه يقوم بفعله كاملا ، وكأنك تشاهد الحركة والمشهد على شاشة التلفاز ، فجاءت صورته مليئة بالحركة ، بحيث أضفي عليها نوعا من الحياة في الطريقة التي رسمت بها ، يقول :

سلمت يمناك

سلمت زهرة عمرك

سلمت كفاك

والصوت الصارخ ملء فراغ الكون

ووثبتك النبوية حين تسدد حجرا في مرمى القتلة (٥٧).

فكانت الصورة عنصرا أساسيا في بناء القصيدة ، سواء أكانت متخيلة أم لا ، ذلك ، لأن

" لغة الفن لغة انفعالية ، والانفعال لا يتوسل بالكلمة التقريرية المجردة ، وإنما يتوسل بوحدة تركيبية معقدة حيوية ، لا تقبل الاختصار هي- الصورة - التي هي واسطه الرئيسية [٥٨] ، فجاءت صورته عملية إدراكية مكتملة ، كمالها ذهني يرافقه إحساس لغوي ، انطلق من خلالها من حدود الشكل إلى داخل الجوهر .

فهو هنا يشرك القارىء والمتلقي في الحدث ، ويجعله يتفاعل معه ؛ لأن الصورة قريبة من نفسه وشعوره . وقد ارتبط شعر عبدالناصر صالح بالمباشرة وأحيانا بالخطاب التقريري ، وصولا بالشعر إلى التحريض وبث روح التحدي والصمود بشكل هادىء .

وهو هنا أعاد للطفل شكلا من أشكال التمرد الأنساني الأول في الحجر والرمي ، فقد انتهت مهمة الحجر الذي وصفه الله سبحانه وتعالى بأنه من سجيل ، وانتهت نظريته الفتاكة ، إلا أن أطفال فلسطين أعادوا له نوعا من الاعتبار ، وكذلك الرمي فهو من أشكال التمرد لاكتشاف سلطة الذات وقدرتها على السيطرة على الأشياء والعالم من حولها ، وهو شكل من أشكال اكتشاف العلاقة بالعالم الخارجي .

يوظف الطفل عند عبد الناصر صالح أدنى الإمكانيات ليصنع منها حياة المستقبل ، لتأخذ الحياة مجراها ، فالأهداف النبيلة ، لا تتحقق إلا بوسائل ودوافع مشابهه ، فالدافعية تشمل الحاجات التي تحرك الكائن في اتجاه معين ، كما تشمل الأهداف أو الغايات التي تستهدف تحقيقها والوصول إليها ، وكل سلوك مدفوع ، ولو لم تكن على وعي وشعور بهذا الدافع(٥٩) ، ودافع هذا الطفل ، هو التحرر من الاحتلال الغاصب ، ونيل الحرية بمفهومها الواسع ، وللوصول لهذا الهدف ، لابد من معاودة الحياة ، واستحضار الذات المطحونة ، والنهوض بها ، يقول :

وتعود يا طفل الشقاء

تعود ترسم دربك المدهون بالجوع القديم [٦٠].

ويقول :

طفل البشارات ينهض ممتطيا فرس الركض [٦١].

لقد تداخل الزمان بالمكان في فلسفة الطفل عند عبد الناصر صالح " فلم يعد الزمان يبحث بمفرده ، ولا ينظر إليه من بعد واحد ، بل من أبعاد مختلفة " [٦٢] ، تمنح الزمن مدلولا حسيا وصورة ظهرت جلية بتقلبات الزمان على المكان ، فأصبحنا " لا نرى الزمن بالعين المجردة ، ولا

بعين المجهر أيضا، ولكننا نمس آثاره فينا، وتتجسد في الكائنات الحية التي تحيط بنا "[٦٣].

ونلاحظ أن الشاعر يركز أحيانا على الطفولة المفقودة، وبخاصة عند الاستدلال على الشيء الضائع، كضياع طفولة الطفل الفلسطيني وهذا التكرار تأكيد الشيء المسلوب وتقريره في ذهن المتلقي، يقول:

خذ ما شئت من عمري

فرحي الطفليّ

أحزاني [٦٤]

ويقول:

من يعيد إلى النهر وشم طفولته [٦٥]

ويقول:

قرص الشمس أبيض

ساحة الشهداء

أحلام الطفولة [٦٦]

وقد أبرز بعض المقابلات التناظرية، معتمدا على الاستعارة بشكل فني، يقول:

من قصيدة إلى " إلهام أبو زعرور "

لم ينزعوا منك لهو الطفولة

لم يقتلوا الضحك فوق الأسرة

لم يقتلو الركض خلف المعاني الجديدة [٦٧]

فالمقابلات جاءت على النحو التالي :

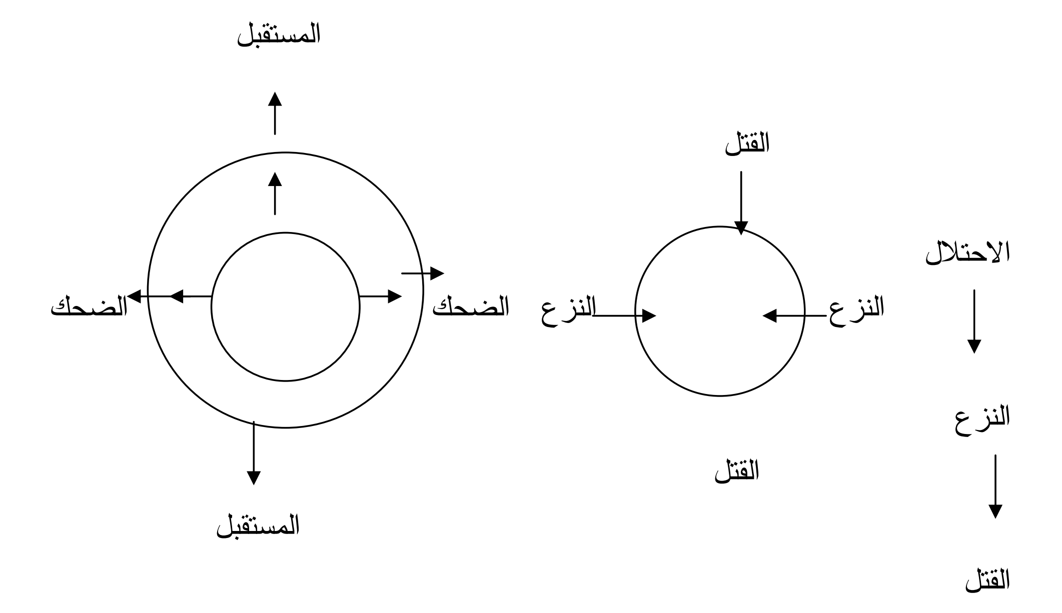
نزع ــــــــــــ الطفولة

قتل ــــــــــــ الضحك

قتل ــــــــــــ المستقبل

فحاول الاحتلال نزع الطفولة الفلسطينية من مفهومها المطلق، فلم يستطع، فلجأ إلى القتل :

الاحتلال ــــــــــــ النزع ــــــــــــ القتل .



ويستخدم الشاعر ايحاءات الطبيعة الفلسطينية، ويوظف بعض ألفاظها توظيفا حانيا على الطفل، مساعد إياه في تحقيق أهدافه، كيف لا وهي الفردوس المفقود، ولكن هذه الفكرة تتفاوت من قضية إلى أخرى، ولكنها تؤدي في النهاية إلى الهدف الأسمى والوحيد، حتى الألفاظ تنمو نموا طبيعيا من خلال الفكرة إلى أن تتحقق غايتها، يقول :

يتفجر نهر الثورة في عمق الأرض والجداول (٦٨)

إن صورة الطفل عند عبدالناصر صالح تحمل شحنات تحريضية هادئة متزنة ــ وبخاصة القصائد التي كتبها في انتفاضة الأقصى ــ على عكس القصائد التي كتبها في الانتفاضة الأولى ، التي كانت ترفع الشعار وتدافع عنه ، باندفاع وثورية قويين ، كما في ديوانه " المجد ينحني أمامكم " ، هذا من جانب ، ومن جانب آخر ، فقد قل إنتاج الشاعر الشعري بشكل عام في انتفاضة الأقصى عن الانتفاضة السابقة ، فجاءت قصائده هنا دافعة للوعي الجماهيري نحو مكامن الخلل في واقعنا .

والملاحظ على قصائده أيضا من خلال حديثه عن الطفل ، هو الانفعال الواضح أثناء كتابته للقصيدة ، وكأن القصيدة هي التي تكتب نفسها ، وتتلون بالحالة النفسية للشاعر ، وبالتالي جاءت عناوين قصائده توحي بالانفعال العاطفي الآني ، يضاف إلى ذلك غياب الصنعة والتخطيط المدروس فيها ، إلى جانب استخدامه للصور البلاغية ، وابتعاده –أحيانا – عن الاستخدام المألوف المتداول للكلمات المعجمية الجامدة الذي أعطى الألفاظ أبعادا دلالية أخرى ، فجاءت بشكل حيوي ، ظهرت فيها التنوعات الدلالية المختلفة .

فصورة الطفل عند عبدالناصر صالح قابلة للتأويل والتعدد الدلالي ؛ لذا كانت غنية بتعدد الصور والأخيلة ، وأصبحت صورة الطفل جزءا جوهريا من النسيج الفني العضوي للقصيدة ، بل إن بعض قصائده اعتمدت عليها ، كما في قصيدة " سلمت يمناك . . . إلى طفل الحجارة " ، و " الطفل الذي هبط إلى العالم السفلي " .

الهوامش:

(١) توما، خليل، الهدف، ١٢/٦/ ١٩٨٨، عدد ٩١٤.
(٢) شاعرة كويتية تقيم في لندن.
(٣) اليوسفي، محمد علي: أبجدية الحجارة، منشورات شمس، باقة الغربية، ١٩٩٣: ص ٤٢-٤٣
()٤ شاعر سوداني مقيم بالقاهرة.
(٥) اليوسفي، محمد علي: أبجدية الحجارة: ص ٤٤.
(٦) إسماعيل، عز الدين: الأدب وفنونه، بيروت ط ٦، ١٩٧٦: ص ١٤٣-١٤٤
(٧) الملائكة، نازك: قضايا الشعر المعاصر، ط بيروت، ١٩٨٣: ص ٢٣٣.
(٨) عبدالله، محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، ط القاهرة، ١٩٨١: ص ٢٨.
(٩) سنداوي، خالد: الصورة الشعرية عند فدوى طوقان، دار المشرق، ١٩٩٣: ص ٣٧ نقلا عن:
Joseph ، Sheply: Dictionary ، World Literature ، New-Jersy !966 ، P 214
(١٠) زايد، علي عشري: عن بناء القصيدة العربية الحديثة، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ط ٢، ١٩٧٩ ص ٧٩..
(١١) هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، ط دار النهضة العربية، القاهرة، ط ٣، ١٩٦٤: ص ٤٤٩.
(١٢)- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم، ط اتحاد الكتاب الفلسطينين، ط١، ١٩٨٩: ص ١٧٣
(١٣)- النابلسي، شاكر، مجنون التراب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ١٩٨٧، ص ٣٦٤-٣٦٥
(١٤) السابق: ٣٧٨-٣٧٩. وينظر في توظيف الحجر في الصورة الشعرية، طه، المتوكل، الأعمال الشعرية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ٢٠٠٣،١: ص: ٣١٦، ٣٢١، ٣٢٥، ٤٠١، ٥٩٣-٥٩٤، درويش، محمود، لا تعتذر عنا فعلت، ط دار الريس، ط ٢، ٢٠٠٤: ص ٤٧، ١١٧، ١٣٤، ١٥٤.
(١٥)- ينظر سارتر، جان بول، ما الأدب، ترجمة محمد غنيمي هلال، ط دار العودة، بيروت، ط ١٩٨٤: ص ٧
(١٦) - ينظر السابق: ص ٨-١٢.
(١٧) خليل، إبراهيم: القصة القصيرة في الأردن، وبحوث أخرى في الأدب الحديث، منشورات رابطة الكتاب الأردنيين، ط ١، عمان، ١٩٩٤: ص ٦٠
(١٨) أسعد، محمد: نبوءة الكلمات دراسة في شعر عبد الناصر صالح، دار القسطل، القدس، ط ١، ١٩٩٣: ص ٤
(١٩) قصيدة إلى فارس عودة: ص ١.

(٢٠) صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح، القدس، ط ١٩٨٦، ١: ص ٢٦
(٢١) السابق: ص ٦٩ .
(٢٢) صالح، عبدالناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ٦٤-٦٥
(٢٣) صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ٢٠ .
(٢٤)قصيدة إلى فارس عودة: ص١ .
(٢٥)- صالح، عبدالناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ١٧٢-١٧٣ .
(٢٦)- صالح، عبد الناصر، داخل اللحظة الحاسمة، المثلث، ط ١، ١٩٨١: ص ٦٢-٦٣
(٢٧)- صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح، القدس، ط ١، ١٩٨٦ : ص ٨٥
(٢٨)- خليل، إبراهيم: مرجع سابق: ص ٦٧ - ٦٨
(٢٩) قصيدة إلى فارس عودة: ص ٢
(٣٠) قصيدة إلى فارس عودة: ص ٣
(٣١) صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ٥٨ .
(٣٢) مجلة الوحدة، عدد ٤٧،٤٦ تموز وآب ١٩٨٨: ص ٢٢٥ .
(٣٣) صالح، عبدالناصر، المجد ينحني أمامكم، ص ٨١ .
٣٤- صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ٨٦ .
(٣٥) قصيدة إلى فارس عودة: ص ٢
(٣٦) قصيدة: سلمت يمناك: ص ٢
(٣٧) قصيدة: سلمت يمناك: ص ١
(٣٨) قصيدة: سلمت يمناك: ص ١
(٣٩)قصيدة إلى فارس عودة: ص ٢
(٤٠) قصيدة إلى فارس عودة: ص ٤ .
(٤١) صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ١١٢ .
(٤٢) قصيدة سلمت يمناك ص ٢
٤٣- صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ١٧ .
(٤٤) قصيدة إلى فارس عودة: ص ١
(٤٥)- هيجل، الفن الرمزي، ترجمة جورج طرابيشي، ط دار الطليعة، بيروت، ط ١، ١٩٧٩: ص ١٥٦ .
(٤٦)- ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، ترجمة محمد عبدالمنعم خفاجي، ط الأزهرية، ط ١، ١٩٧٩: ص ١٢٤ .
(٤٧)- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ٨١ .
(٤٨)- صالح، عبد الناصر، داخل اللحظة الحاسمة: ص ٦٣ .
(٤٩) - صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ٧١-٧٢ .
(٥٠)- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ١١٨ .

(٥١)- صالح، عبد الناصر، الفارس الذي قتل قبل المبارزة، عكا، ١٩٨٠: ص ٩٦.
(٥٢)- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ٦٤-٦٥.
(٥٣)- صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ٢٨.
(٥٤)- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ٨٥-٨٦.
(٥٥)- صالح، عبد الناصر، الفارس الذي قتل قبل المبارزة: ص ٨٦.
(٥٦)- صالح، عبد الناصر، داخل اللحظة الحاسمة: ص ٦٣، وينظر المجد ينحني أمامكم: ص ١٧١.
(٥٧)- قصيدة إلى أطفال الحجارة: ص ١
(٥٨)- الباقي، نعيم، مقدمة لدراسة الصورة الفنية، دمشق، ١٩٨٢: ص ٧.
(٥٩) كفافي، علاء الدين، الصحة النفسية، هجر للطباعة و النشر، ط٢، ١٩٩٠، ص ٢٧٩.
(٦٠) صالح، عبد الناصر، الفارس الذي قتل قبل المبارزة، عكا، ١٩٨٠، ص ٧٤.
(٦١) صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم، ط اتحاد الكتاب الفلسطينين، ط١، ١٩٨٩، ص١١٨.
(٦٢) محمد، صابر عبيد، فكرة الزمان عند إخوان الصفا، ط مدبولي، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٢٠٨.
(٦٣) مرتاف عبد المالك، في نظرية الرواية، ط الكويت، ١٩٩٨، ص ١٩٩.
(٦٤) صالح، عبد الناصر، فاكهة الندم، ط المركز الثقافي الفلسطيني، ١٩٩٩، ص ٤٢
(٦٥) السابق: ص ٥.
(٦٦) السابق، ص٦.
(٦٧)- صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح: ص ٤٤.
(٦٨)- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم: ص ١٧٣.

المصادر والمراجع:

(*) اعتمدت في هذه الدراسة على دواوين الشاعر المطبوعة، وهي:

- صالح، عبد الناصر، فاكهة الندم، ط المركز الثقافي الفلسطيني، ١٩٩٩
- صالح، عبد الناصر، الفارس الذي قتل قبل المبارزة، عكا، ١٩٨٠.
- صالح، عبد الناصر، المجد ينحني أمامكم، ط اتحاد الكتاب الفلسطينين، ط١، ١٩٨٩.
- صالح، عبد الناصر، داخل اللحظة الحاسمة، المثلث، ط ١، ١٩٨١.
- صالح، عبد الناصر، نشيد البحر، مطولة شعرية، دار النورس، القدس، د. ت.
- صالح، عبدالناصر، خارطة للفرح، القدس، ١٩٨٦.

إضافة إلى قصيدتين غير منشورتين، بعثها إليّ الشاعر نفسه، وهما بعنوان:

- إلى فارس عودة
- سلمت يمناك... إلى طفل الحجارة.

- أسعد، محمد: نبوءة الكلمات دراسة في شعر عبد الناصر صالح، دار القسطل، القدس، ط ١، ١٩٩٣.
- إسماعيل، عز الدين: الأدب وفنونه، بيروت ط ٦، ١٩٧٦.
- الباقي، نعيم، مقدمة لدراسة الصورة الفنية، دمشق،
- ابن جعفر، قدامة، نقد الشعر، ترجمة محمد عبدالمنعم خفاجي، ط الأزهرية، ط ١، ١٩٧٩.
- خليل، إبراهيم: القصة القصيرة في الأردن، وبحوث أخرى في الأدب الحديث، منشورات رابطة الكتاب الأردنيين، ط ١، عمان، ١٩٩٤.
- درويش، محمود، لا تعتذر عنا فعلت، ط دار الريس، ط ٢، ٢٠٠٤.
- زايد، علي عشري: عن بناء القضية العربية الحديثة، مكتبة دار العلوم، القاهرة، ط ٢، ١٩٧٩.
- سارتر، جان بول، ما الأدب، ترجمة محمد غنيمي هلال، ط دار العودة، بيروت، ط ١٩٨٤.
- سنداوي، خالد: الصورة الشعرية عند فدوى طوقان، دار المشرق، ١٩٩٣
- طه، المتوكل، الأعمال الشعرية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط ١، ٢٠٠٣.

- عبدالله، محمد حسن، الصورة والبناء الشعري، القاهرة، ١٩٨١ .
- كفافي، علاء الدين، الصحة النفسية، هجر للطباعة و النشر، ط٢، ١٩٩٠ .
- محمد، صابر عبيد، فكرة الزمان عند إخوان الصفا، ط مدبولي، القاهرة، ١٩٩٩ .
- مرتاف عبد المالك، في نظرية الرواية، ط الكويت، ١٩٩٨ .
- الملائكة، نازك، قضايا الشعر المعاصر، بيروت، ١٩٨٣ .
- النابلسي، شاكر، مجنون التراب، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١، ١٩٨٧ .
- هلال، محمد غنيمي، النقد الأدبي الحديث، ط دار النهضة العربية، القاهرة، ط ٣، ١٩٦٤ .
- هيجل، الفن الرمزي، ترجمة جورج طرابيشي، ط دار الطليعة، بيروت، ط ١، ١٩٧٩ .
- اليوسفي، محمد علي: أبجدية الحجارة، منشورات شمس، باقة الغربية، ١٩٩٣ .
- توما، خليل، الهدف، ١٢/ ٦/ ١٩٨٨، عدد ٩١٤ .

قراءة جديدة في لاميّة كعب بن زهير

د. فتحي إبراهيم خضر*

* أستــاذ مساعـد، جامعة النجاح الوطنية – كلية الآداب، قسم اللغة العربية.

ملخص:

تتألّفُ لاميّةُ كَعْب بْن زُهَيْر من ثلاث لَوْحاتٍ: لوحة الافتتاح، ولوحةِ النّاقةِ، ولوحةِ الموضوع. ويحاولُ هَذا اَلبحثُ أن يوضّحَ دلالاتٍ هذه اللّوحاتِ اَلفنيّةَ على نفسيّةِ الشّاعرِ، الذي كاَن - ساعة نَظْم اللاميّة - يخضع لظروف نفسيّة قاهرة، تقفُهُ في منتصف الطّريق بيَن الجاهليّةِ والإسلام، بيَن الحياة والموت، بعد أن تقطّعتْ عنده آخرُ الأسباب التي تصلُهُ بالحياة الجاهليّة، وأصبحَ مُحاصَراً في داخل نفسِهِ، بعد أن تهدّمَ الجدارُ السّياسيُّ الذي كان يحتمي وراءَهُ، فبدا كَعْبٌ مضطّربَ الأحاسيس، خاضعاً لحالةٍ شديدةٍ من القلق والتوتّر. ولم يستطع كَعْبٌ أن ينخلعَ في لحظة واحدة عن انتمائه الجاهليّ - على الرّغم من إعلانه إسلامَهُ، وإيمانه بقيم الدين الجديد - لأنّه لمّا يُمارسْ قناعاتِهِ الجديدةَ، فظهر وكأنّه قادمٌ من الجاهليّة، يغرفُ من صُوَرِها، وتراكيبها، ولغتها، وأخيلتها، وبنائها الفنيّ. واستطاع كَعْبٌ بموهبته الفنيّةِ أَنْ يستدرّ عَطْفَ الرّسولr ويفوزَ بعفوه، وأَنْ يَغْدُوَ - فيما بَعْدُ - عنصرَ بناءٍ من عناصرِ المجتمعِ الإسلاميّ الجديد.

Abstract

Ka'b Ben Zuhair's poem "Al-Lamiya" consists of three scenes: The Opening scene the she-Camel scene and the subject matter scene. This paper endeavored to illustrate the significance of these artistic scenes on the poet's psyche who at the time of composing the poem was experiencing critical psychological conditions standing him half way between Jahiliyah and Islam, between life and death, after he found himself at his wit's end in his relationship with Jahili life. He found himself besieged within himself after the political wall had fallen down which he had counted on to protect himself. Ben Zuhair seemed confused and ambivalent in his senses. He became prone to severe state of anxiety and tension. He found himself unable to alienate himself once and for all from his belonging to Jahiliyah camp, inspite of his public declaration of embracing Islam and his conviction in the values of the then new religion. He had then to practice his new convictions or beliefs. He showed himself as a new comer from Jahiliyah, from its images, structures, language, horses and its artistic structure. Given his artistic talent, Ka'b was able to win Prophet Mohammed's sympathy and forgiveness. Late, Ka'b became a constructive element in the then new Islamic society.

مقدمة:

تُعَدُّ هذه اللاميّةُ إحدى روائع الأدبِ العربيّ، واشْتُهرتْ أكثرَ من غيرها من القصائدِ التي تعاصرَتْ مَعَها، لأَنّها تمثّلُ موقفاً سياسيّاً، له دلالتُهُ الاجتماعيّةُ والنفسيَةُ والفنيةُ. وحفلتْ هذه اللاّميةُ بأجواءِ العصرِ السّياسيّةِ والدّينيةِ، وكشفتْ عن موقفِ النّبي ﷺ من الشّعر، وموقفِ الشّعراءِ منه.

فالرّسولُ ﷺ لم يخاصمِ الشّعراءَ لأَنّهم شعراءُ، بل لأنّهم دُعاةُ أفكارٍ ومُثُلٍ وثنيّةٍ، وقفوا من الدَّعوةِ الإسلاميةِ موقفَ المُعارضِ والخَصْمِ في الصّراع العنيف بين مبدأ التّوحيد والوثنيّة.

وحين انتصر الإسلامُ في شبه الجزيرةِ العربيّةِ بعد صراعات طويلة، بدأ صوتُ المعارضةِ السّياسيّة بالخفوت، وبدأ البحثُ عن الحلولِ يشقّ طريقه إلى نفوس بعض المعارضين، بعد أن لم يَجدْ أيٌّ منهم مَنْ يتستّر عليه ويؤويه. فلاذ كَعْبٌ بموهبته الفنيّةِ، ونظمَ هذه اللاّميةَ بعد مُعاناةٍ وتجربَةٍ قاسيةٍ مريرةٍ، ذاتِ أثرٍ بعيدٍ في حياةِ الشّاعر إنساناً، وفي موقفه مؤمناً جديداً بالإسلام فكراً وعقيدةً.

ووقف غَيْرُ باحثٍ – في حدودِ ما أعلم – عند هذه اللاميّة الرائعةِ، فمنهم مَنْ تناولها مستنداً إلى المنهج اللّغوي كما فعل ابن هشام في كتابه " شرح قصيدة بانت سعاد "، وحاكاه في المنهج نفسِهِ محمد أبو حمده في كتابه " في التذوق الجمالي لقصيدة بانت سعاد ". ومنهم مَنْ تناول أبياتاً محدّدة من اللاميّة، كما فعل هاشم ياغي في كتابه " معاناة ومعايير من جمال في طائفة من القصائد". وأخضع تلك الأبياتَ المختارةَ إلى دراسة اجتماعيّة. ومنهم مَنْ توسّع أكثرَ فتناول أبياتاً فوق ما ذُكر، كما فعل كُلٌّ من عبد الله التطاوي في كتابه " في القصيدة الجاهلية والأموية "، وإيليا الحاوي في كتابه " في النقد والأدب ". ومنهم مَنْ تناول هذه اللاميّة مُسْقِطاً منها لوحةَ الناقةِ، ومختزلاً أبياتاً من اللوحتين الأخريين، كما فعل عناد غزوان في كتابه " آفاق في النقد والأدب ".

ويسعى هذا البحثُ إلى النّظر في هذه اللاميّة من حيث مضمونُها وبناؤُها الفنيُّ، وإيحاءاتُها النفسيّةُ، وصورُها الفنيةُ، وصورةُ البناءِ الاجتماعيّ. لأنّنا نؤمن أنّ العملَ الفنيّ كُلٌّ لا يتجّزأ، تندغم فيه هذه العناصرُ جميعُها من خلال رؤيةِ الشّاعرِ الخاصّةِ في إطار الظّروف الاجتماعية الموضوعيّة التي يعيش فيها.

نبذة في حياة الشاعر

هو الصّحابيُّ الجليلُ كَعْبُ بْنُ زهيرِ بْنِ أَبي سُلْمى – واسمُ أبي سُلْمى – ربيعةُ بْنُ رياح المُزَنيّ(١)، وأُمُّهُ كَبْشَةُ بنتُ عمّار بن عديّ بن سُحَيْم، وهي أمّ سائر أولاد زهير(٢)، وُلد عند أخواله بني سُحَيْم من غطفانَ، وكان أكبرَ أولادِ زهير. ويبدو أنّ كعباً كان على خلاف طبع أَبيه، ولم تسلم حياتُهُ من الاندفاع والتهوّر، وكانت زوجه تلومه على تهوّره واندفاعه(٣).

والرّواةُ يتّفقون على أنّ الشّعر لم يتّصلْ في وَلَدِ أَحَد من فُحول الجاهليّة اتّصالَهُ في وَلَدِ زهير(٤)؛ فنشأ كَعْبٌ في بيئة شعريّة، فسمع الشّعر طفلاً، ورواه ناشئاً، وقاله يافعاً(٥).

لقي كَعْبٌ في صباهُ رعايةً وتوجيهاً وعَطْفاً من أَبيه، حتّى تناقل الرُّواة أَنّ أباه كان يمنعُهُ من قول الشّعر مخافةَ أَنْ يُروى عنه ما لا خَيْرَ فيه(٦). وكان مُوَسَّعاً عليه في بِرّه(٧)، فقد كان يحالفُهُ إقْتَارٌ وسوءُ حال(٨).

ويبدو أنَّ العُمُرَ امتدّ بكعب بعد الإسلام حتّى قال(٩):

وما الدّهرُ إلاّ مُسْيُهُ ومشارقُهْ   وأَفْنى شبابي صُبْحُ يَوْمٍ وليلُهُ

زهيرٌ وإنْ يهلِكْ تُخَلّدْ نواطقُهْ   وأدركتُ ما قد قال قبلي لدهره

وهي إشارة قد يُفهم منها أَنّهُ عاش نحو ثمانين حَوْلاً، وعلى ذلك يُرجّح الظنُّ بأَنّه مات في أواخر العقد الخامس من القرن السابع للميلاد، وذهب جورجي زيدان إلى أنه توفي عام ٢٤هـ(١٠)، ومنهم مَنْ رأى أنّ حياته امتدّتْ إلى عهد معاوية(١١)، مستندين إلى رغبة معاويةَ في شراء الُبرْدَةِ، ولا نظنّ أن كعباً عاصر معاوية، لأنّ الرّواية تشير إلى أنَ معاوية اشترى البردة من أبناء كعب(١٢).

مكانته الأَدبيّة:

انعقد إجماعُ الرّواة على أنّ كعباً كان أَحَدَ الفُحول المجوّدين في الشّعر، ويصفون شعره بقوّة التّماسك، وجزالة اللّفظ، وسُمُوّ المعنى(١٣). عدّه ابن سلاّم من شعراء الطّبقة الثّانية في الجاهلية، وقدّمه على الحطيئة(١٤)، ووضعه أبو زيد القرشيُّ ثانيَ شعراء الطّبقة الثّالثة(١٥)، وهو عند ابن قتيبة فحل مُجيد(١٦)، وعند الأصفهاني "من المخضرمين ومن

فحول الشّعراء "(١٧)، أما القرطبيُّ فينصُّ على أنّه "كان شاعراً مُجَوّداً كثيرَ الشّعْر مُقَدّماً في طبقته "(١٨). ورُوي أنّه قيل لخَلَف الأحمر: أيّهما أَشعرُ زُهَيْرٌ أم ابنُهُ كعبٌ؟ فقال: لولا قصائدُ لزهير يذكرها النّاسُ ما فضّلتُه على ابنه كعب(١٩).

اشتُهر كعبٌ في الجاهليّة بأكثرَ ممّا اشتُهرَ الحطيئة، مع أنَّ كليهما كان تلميذَ زهير، يدلّ على ذلك ما يرويه ابنُ سلاّم من أنّ الحطيئة أتى كعباً، ورجاه أن يذكرهُ في شعره قائلاً(٢٠): "قد علمتَ روايتي شعر هذا البيت وانقطاعي إليكم، وقد ذهبت الفحولُ غيري وغيرك، فلو قُلْتَ شعراً تذكر فيه نفسك وتضعني موضعاً، فإنّ النّاس لأشعاركم أروى، وإليها أسرع".

الجوّ العامّ الذي نظم فيه كعبٌ هذه اللاّمية:

اقترن اسم كعبٍ بموقف سياسيّ دينيّ قبل الإسلام، فقد نأى بنفسه عن هذه الدعوة الإنسانية، التي لم يجد لها صدى في نفسه المطبوعةِ على العنف والعصبيّة، شأنه في ذلك شأن عدد غير قليل من الشعراء، الذين آذَوْا رسول الله ﷺ في شخصه، وفي أهله، وفي دعوته.

علم كعب بإسلام أخيه بُجَيْر، فاشتدّ عليه، وجَرَتْ بَيْنَ الأخوين الشّقيقين رسائلُ شعريةٌ(٢١)، محاولةً تعزيزَ موقف كُلّ منهما، في تجسيد مفهوم الصّراع بين مبدأ التّوحيد، الذي آمن به بُجَيْرٌ، والوثنيّةِ التي آمَنَ بها كَعْبٌ.

وينتهي الجَدَلُ والاحتجاجُ إلى مبادرة كعب المؤمنةِ بالإسلام، بعد أن أخبره أخوه بُجَيْرٌ "أنّ النّبي ﷺ يهمّ بقتل مَنْ يُؤذيه من الشّعراء المشركين، وأنّ ابن الزِّبَعْرى، وهُبَيْرة بن أبي وهب، قد هربا. فإنْ كانتْ لك في نفسك حاجةٌ فاقدمْ على رسول الله ﷺ، فإنّه لا يقتلُ أحداً جاءه تائباً، فإنْ أنت لم تفعل، فانجُ إلى نجائك من الأرض"(٢٢). وكان كَعْبٌ قد أرسل إلى أخيه(٢٣):

ألا أبلغا عنّي بُجَيْرا رسالةً ... فَهَلْ لَكَ فيما قُلْتُ وَيْحَكَ هَلْ لكا
شربتَ مَعَ المأمونِ كأساً رويّةً ... فأَنْهلَكَ المأمونُ منها وعَلّكا
وخالَفْتَ أسبابَ الهوى وتبعتَهُ ... علي أيّ شيء وَيْبَ غيرك دلّكا
على خُلُقٍ لم تُلْفِ أُمّا ولا أبا ... عليه ولم تُدركْ عليه أخاً لَكا

ولمّا بلغتْ أبياتُهُ هذه رسولَ اللهﷺ أهدر دمه، وقال(٢٤): " مَنْ لقي منكم كَعْبَ بْنَ زُهَيْر، فَلْيَقْتُلْهُ" . ونحن نرى أنّ نماذج كعب، التي قالها قبلَ أنْ يُسلمَ، قد تعرّضتْ للحذف، ولهذا فإنّ الأبياتَ الأربعةَ، التي بقيتْ ممّا قاله لأخيه بُجَيْر، الذي سبقه إلى الإسلام، تبدو أثراً ضئيلاً مشوّهاً، تخلّف عن قصائدَ متحّمسةٍ، لعلّه تعرّض فيها لأخيه بأقسى وأعنفَ من هذا الذي تلمحه في الأبيات الأربعة من عتاب رقيق، يكاد يقتربُ من النّجوى، التي ما كان الرسول ﷺ ليُقْدمَ على إهدار دمه لقولها، أو لقول مثيلاتها(٢٥)، وهو الرّؤوف الرحيم.

ويذهبُ ابنُ الأثيرِ إلى أنّ الرّسول ﷺ إنّما أهدر دَمَهُ لما كان من تشبيبه بأُمّ هانئ بنتِ أبي طالبٍ(٢٦)، وهي ابنة عمّه – عليه السلام – كان يرغب في الزّواجِ منها، فلم تُقْسَمْ له(٢٧).

تلقى كَعْبٌ رسالةً شعريّةً من أخيه بُجَيْر، الذي نقل إليه وَعيدَ رسول الله، فتضيق الدّنيا بكعب، بعد أَنْ رفضتْ قبيلته مزينةُ المسلمةُ أنْ تؤويَهُ، وتخلّى عنه أصحابُهُ وأصدقاؤُهُ، وانتهى به تأمُّلُهُ وتفكيره العميقان إلى نهاية واقعيّة جريئة، حين ألقى هذه اللاميّة الرائعة بين يدي الرسول الكريم(٢٨)، التي تعدّ من روائع الأدب، وأسلم وحَسُنَ إسلامُهُ، وعُدّ من الصّحابة، ولمّا فرغ من الإنشاد سُرّ رسولُ الله ﷺ أن يكون إلى جانبه شاعرٌ مُجيدٌ، وقد كان من إكرام رسولِ الله وتقديره لكعب أن وَهَبَهُ بُردتَهُ، وهذا يعني إسباغَ حمايةٍ لا حدّ لها على الشّاعر(٢٩).

تحليل القصيدة:

إنّ المَدخَلَ الصّحيحَ إلى قراءة هذه اللاميّة المشهورةِ لِكَعْب بْنِ زُهَيْر قراءةً جديدةً يتضمّنُ التّفهُّمَ الواعيَ للموقفِ النّفسي، الذي كان يعيشُهُ الشّاعرُ في تلك اللّحظات الحاسمة من حياته. فالشّاعر كان يخضعُ لظروف نفسيّة قاهرة، تَقِفُهُ على تلك الحافّة الرّهيفة بين الخَوْف والرّجاء وبَيْنَ الجاهلية والإسلام. فلقد بلغَ الشاعرَ أنّ الرّسول ﷺ يتوعّدُه بالقَتْل، فساح في الأرض حتّى ضاقَتْ عليه، وخَذَلَهُ مَنْ كان يرتجي عندَهم العَوْنَ والمأوى، فتقطّعتْ عندَهُ آخرُ الأسباب التي تَصِلُهُ ماديّاً بالحياة الجاهليّة، وأصبح مُحاصراً في داخل نفسه، بعد أَنْ تهدّم الجدارُ السياسيُّ والاجتماعيُّ، الذي كان يحتمي وراءَهُ، ولم يَعُدْ ثمّة مصلحةٌ ماديّةٌ محدّدةٌ تربطُهُ بالأوضاع السّابقة، بغضّ النظر عن القناعات الذّاتية تجاه الدّعوة الإسلاميّة، بل على

العكس من ذلك، أصبح انتماؤُهُ للجاهليّة محكوماً بالمُصادَرَةِ المعنويّة والجَسَديّة، بصفته من الشّعراء، الذين كانوا يُؤذون رسولَ الله ﷺ بألْسنتهم.

ونتوقّع من شاعر يعيش ضمن هذه الظّروف أنْ يكونَ مُضطّربَ الأحاسيس، وأنْ يكونَ خاضعاً لحالة شديدة من القلق والتّوتر. وهو من جهة أُخرى لا يستطيع أنْ ينخلعَ في لحظة واحدة عن انتمائه الجاهليّ، وعن انتسابه إلى الحياة التي كان عليها قبلَ الإسلام. فلا بُدَّ أَنْ يكون مُثقلاً بكُلِّ القيم التي سادَتِ الجاهليّةَ، وأنْ يكون بناؤُهُ النّفسيُّ والعقليُّ ما يزال متشكلاً في مُناخ الجاهليّة، الأمر الذي سيسقط تلقائياً على بناء اللاميّة عنده شكلاً ومضموناً، منذ كان الشعر مُعادلاً فنياً لموقف الشاعر في إطار موضوعيّ مُعَيّن، يتفاعل في داخله.

ولو افترضنا أنّ الشّاعر قد آمن في لحظة واحدة بالعقيدة الجديدة، فإنَّ ميراثه الجاهليّ على مستوى السّلوك سوف يسيطر على اتجاهاته النّفسية، حيث إنّه لَمّا يُمارس قناعاتِهِ الجديدةَ بعدُ بصورة عملية واضحة، وحقائق التصوّر تنمو بصورة واعية من خلال الممارسة الفعلية، ولا يمكن أن تتّضح لدى الإنسان من خلال الوعي النظريّ المُجَرّد. وهكذا يظلّ الشّاعر في قصيدته قادماً من الجاهلية، وإنْ كان يريد الآنَ أنْ يُعلن إسلامهُ. وسوف نرى كيف أسهم هذا الموقفُ بصورة جذريّة في بناء اللاميّة عند كعب بن زهير في الشكل والمضمون على حدّ سواء، وكيف سيطر على هذا البناء مُناخٌ نفسيٌّ موحّدٌ.

ولعلّ أُولى ظواهر هذا الموقف تتبدى في محافظة كعب بن زهير على عمود الشّعر الجاهلي، فابتدأ قصيدته بلوحة الافتتاح، وهي مقدّمة في الغزل، يذكرُ فيها المرأة، في ثلاثَةَ عَشَرَ بَيْتاً، ثُمَّ يخرجُ من ذلك إلى لوحة الرّحلة، التي يُعالجُ بها الهَمَّ الذي استغرق نَفْسَهُ، ويركّز على وسيلتها الشائعة، وهي النّاقة، ويُسْهِبُ في وَصْفِ هذه الناقةِ في واحد وعشرين بيتاً، ثُمّ يخرج إلى لوحة الموضوع، مشهدِ الاعتراف السّياسيّ، ويبدأ بالحديث عن همّه المباشر، وما كان من حاله بعد أنْ توعّده الرّسولُ الكريمُ ﷺ، وذلك في تسعة أبيات، ثم ينفذ إلى مدح رسول الله ﷺ مباشرة في ثمانية أبيات، ثُمَّ يخصّ بالمدح من أصحاب رسول الله المهاجرين في سبعة أبيات. وهكذا لا يقتصر الشّاعرُ على موضوع واحد، وهو الأمر الشّائع في قصائدِ الشّعرِ الجاهليّ، بَيْدَ أنّ خَيْطاً نفسيّاً واحداً ينتظم اللاميّة – كما سنرى – ويوحّدها في مُناخ وُجْدانيّ مشترك. وسوف نفصّل الآنَ الحديثَ في لوحات هذه اللاميّة من خلال المدخل الذي أشرنا إليه، وسوف ننظُرُ في الشّكل والمضمون في وقتٍ واحدٍ مذ

كان الارتباط بينَهُما وثيقاً لا ينفصم. ولا بُدَّ أنْ نذكر في هذي السّبيل أنّه من الضّروري على الدّارس أنْ يفهمَ مقاطعَ اللاميّة كُلَّها في إطارٍ واحدٍ متكامل، وليس بصورة جزئية تُقَدّمُ المعانيَ المعجميّة للألفاظ بمعزل عن إيحاءاتها العامّة ومدلولاتها المعنويّة والفنيّة في إطار اللاميّة العام.

١- لوحة الافتتاح:

يذكر الشّاعر في لوحة الافتتاح امرأة اسمها سُعاد. وذكْرُ المرأة، غالباً ما يكون تقليداً في الشّعر العربيّ القديم. فالمرأة هي العنصر الجماليّ المُمَيَّز في تلك الصّحراء الخالية، وفي تلك الظّروف القاسية لا يَجدُ الإنسانُ فيها مُتّسعاً من الوقت والتّرف لكي يتوقف عند العناصر الجماليّة، ويُعطيَها من نَفْسِهِ رؤيةً جماليّةً ذاتَ صِفَةٍ مجرّدة. فالجَمال في مثل هذه الظّروف التي يعاني الإنسانُ منها مشكلاتٍ ماديّةً محدّدةً، يكتسب الجَمالُ عنده صفةً حسيّةً مباشَرةً أكثرَ منها صفةً مجرّدةً. ومن هنا كان وَصْفُ المرأة في الغالب وَصْفاً حسيّاً مباشَراً، كما يتّضح لَدَيْنا منذ الوهلة الأولى. وإذا كانتِ اللّغةُ هي وسيلةَ التّعبير الجماليّ الوحيدةَ عند العربيّ، الذي لم يَعْرفِ الرّسمَ ولا النّحْت، كما عرفه اليونان والرومان والفراعنة، فلا بُدَّ أنْ يكون نتيجة التزاوج بين الأداة اللغوية وعنصر المرأة الجمالي هو ذكرها الدائم في كلّ مناسبة شعريّة، مَهْما كانت هذه المناسبة: فخراً، أو مدحاً، أو رثاءً، أو حماسةً. فالشّاعر يُسهبُ في ذِكْرِ المرأةِ، ويصفُها وَصْفاً تفصيليّاً متأنيّاً، يركّزُ على صفاتها الحسيّة، لكي يُرضيَ رغبته الوُجْدانيّةَ المتعطّشةَ إلى الجَمال.

غير أنَّ " المرأة " في القصيدة القديمة لم تكن – في رأينا – مجرّد صورة حسيّة خالصة، رغم هذا التأكيد على أوصافها الحسيّة. فلو صحّ ذلك لاستهلك الشّعراءُ هذه الأوصافَ في قصائدهم، وأصبحتْ مُجَرّدَ ترداد باهت لا يثير النّفسَ، ولا يؤدّي وظيفة تتّصل بالغرض الأساسي من اللاميّة. ولكن القراءة المتأنيّة في ذلك الشّعر تنفي هذا الرأيَ. فالشعراء غالباً ما يذكرون المرأة في مطالع القصائد. ولكنّ كُلاً منهم يذكرها بطريقة خاصّة، وضمن مُناخ وُجدانيّ خاصّ، يتّصل اتّصالاً وثيقاً بالجوّ النفسيّ العام، الذي يسيطرُ على اللاميّة، كما أنّه يُمَهّدُ للهمّ الذي يستولي على الشّاعر، ويريدُ أنْ يصل إليه. بل إنّ الصّفاتِ الحسيّةَ تصبح – فيما يُسمّى بلغة النقد الحديث – معادلاً موضوعيّا لحالة الشّاعر النّفسية، بحيث يتنفّس

الشّاعر من خلالها آلامه وهمومَهُ. ومن هنا تظهر قيمة هذه المقدّمة الغزليّةِ، كما أنّها تُقَدّم تفسيراً لعدم وجود قصائدَ كثيرةٍ في الشّعر الجاهلي، اقتصر موضوعُها على الغَزَل، فالغَزَلُ هنا فرصة للتّعبير الجَماليّ، وهو، أَيضاً، فرصة للتّنفيس الوُجْداني، بحيث تصبح المرأةُ رمزاً للمشكلة على نحو مُعَيّن، وبدون وَعْي مباشر من الشّاعر، فتصبح مرادفة للقضية الأساسية، التي يريد الشاعر أنْ يتوصل إليها. وتدلّ القراءة المتأنيّة الواعية على أنّ كعباً قد وظّف المرأة توظيفاً فنيّاً رائعاً في هذا المعمار الفنيّ بما يتناسق وما في نفسه(٣٠)، ولا نرى " أنّ هذه المقدمة الغزلية لم تكن إلاّ مدخلاً للقصيدة يستهوي السّامعين ويلفتهم إلى متابعتها "(٣١). وهكذا فإنّ طبيعة العلاقة بين الشّاعر والمرأة التي يذكرها تختلف من شاعرٍ إلى آخَرَ، بل من قصيدة إلى أُخرى عند الشاعر نفسه، لكي تنسجمَ مع بناء اللاميّة ومُناخِها العام.

ومن خلال هذا الفَهْم، يمكنُ أنْ تتّضح صورة (سعاد) في لاميّة كعب بن زهير، فهو يبدأ حديثه عنها بكلمة (بانَتْ) أي ابتعدَتْ، وهو بسبب هذا البعاد، يعاني تلك الآلامَ المحرقةَ، وتظلّ هذه الصّفةُ، في عَلاقته مع سعاد، تسيطر على حديثه عنها. وأنّه الفراق الذي يترك القلبَ مُفْعَماً بالألم، ويشدّه إلى الحبيب المُفارق بقَيْدٍ لا ينفصم. إنّ هذا الفراقَ ينسجم مع نفس الشّاعر، الذي يُطالبُ الآنَ بإلحاح من نفسه بمفارقة الجاهليّة، التي فارقَتْهُ على وجه الواقع والحقيقة، وسعادُ لم تفارقْ جَمَالَها في لحظة الوداع. لقد كانت في ذلك الوقت في أجملِ حالاتها.

**وما سُعادُ غَداةَ البَيْنِ إذْ رَحَلُوا		إلاّ أَغَنُّ غضيضُ الطّرفِ مكحولُ**

ولعلّ هذه الصورةَ الجميلةَ تُضاعف من ألم الفراق، حين تسيطر على روح الشاعر ووجدانه. فإذا كان الشّاعر قد حكم بالبُعْد عن هواه ماديّا، فإنّ هذا الحُكْمَ لا يُلزمُ روحه بالتوقّف عن حبّه وعن أَشواقه. وسوف يظلّ مُعَلّقاً بِمَنْ يُحبُّ رغم تلك الظّروف.

- جمالية الصّورة:

ويتوقّف الشّاعر لكي يَصِفَ سُعادَ وَصْفاً حسيّاً، كما يتّضح ذلك منذ البيت الثّالث، فهي بالإضافة إلى طرْفها الغَضيض المكحول، وصوتها الجميل ذي الغُنّة، لها أسنان شديدة

البياض، تتّضحُ حين تبتسمُ، وريق طيّب يُبديه بياضُ الأَسنان على صفائه.

وهنا تبدو صورة من الأسلوب الجاهليّ في ملاحقة الصّورة الماديّة، فهو يُشبّهُ الشّيءَ الذي يريد بآخرَ أظهرَ منه في الصّفة، ثمّ يتابع المشبّه به، فيصفه وَصْفاً دقيقاً متأنيّاً، ويلملم له كلّ الظّروف المناسبة، التي تجعله في الوضع الأمثل، لكي يكون المشبّه على منواله في حُسْنِ الصّفة وسمّوها. فالشاعرُ الجاهليُّ هنا حِسِيّ من ناحية، ومثاليّ من ناحية أُخرى. فالصّورة التي يقدّمها في مجموعها صورة ماديّة حسيّة، ولكنها مثاليّةٌ لأنّها لا تجتمعُ على هذا النَّحْوِ في الوقت نفسه، فهي جزئيات توجد في واقع الحياة متفرقّةً، ويجمعها الشّاعر هنا، لكي يكوّن منها صورةً مثاليّةً: عناصرها موجودة في الحياة، ولكنّها تحضر هنا في الوقت نفسه، على نَحْوٍ متكامل. وهذا يدفع الشّاعرَ القديمَ إِلى أنْ يكون تفصيلياً في صورته الشعريّة.

فإنّ ريق سعاد الذي يظهر صافياً على بياض الأسنان الجميلة، كأنّه سُقي بالخمرة مرّة ومرّتيْن. ولكنّ الشّاعرَ لا يتوقّف هنا، فهو يريد أنْ يجعلَ هذه الخمرة، التي سُقي بها ريقُ سعادَ في أحسن حالاتها، فلقد مُزجتْ هذه الخمرةُ بالماء. ولكنّه ليس أيّ ماء، بل هو ماء المطر، الذي نزل على بقعة زكيّة من بقاع الصحراء. ولكنّ الشّاعر مع هذا التفصيل لا يقول لنا كلّ شيء، بل يكتفي في كل عنصر من عناصر صورته بلمسةٍ سريعة مركّزة مكثّفة مشحونة، ويترك لنا نحن أنْ نُتمّ بناء الصّورة، ونستوفيَ كلّ إيحاءاتها، وأنْ نستجيبَ لظلال المعاني، ودقائق الاستدعاءات التي تستدعيها ألفاظُهُ.

ويفيض في وصف المشبّه به، فيذكر لنا أنّه ماء سائغ شهيّ، نزل من سحابة ممطرة على وادٍ زكيّ طاهر من أودية الصّحراء. ولكنْ أيّ سحابة هذه التي نزل منها ذلك المطرُ؟ هي سحابة سارية، أي سحابة جاءَتْ ليلاً، ولمَ يختارُ الشاعر سحابة تجيء بالليل لا بالنهار؟ أليس السبب الذي نستنبطه أنّ هذا أَبردُ لمائها، لم تسخّنه حرارة الشّمس، فهو ماء بارد سائغ طيّب المذاق؟ أَضِفْ إِلى ذلك أنّ في تخيّر اللّيل زمناً لقصّته إشاعةً لروح الدّعة التي يريد أن يبثّها في صورته، فالليل هدوء وخفض، وينسجم بصفائه ورقّته وراحته وسعادته الخاصّة مع الصورة الصحراوية التي يريد أن يرسمها لنا، وينسجم – أيضاً – مع حالته النفسيّة، التي أحسّ بها.

لقد تجمّع هذا الماءُ الطّاهر الصّافي أَسفل الوادي، ومَرّتْ عليه ريحُ الشّمال، فتركته

بارداً، وأزالتْ عنه الرياحُ القذى والقشّ، وما علق به. وهو أيضاً ليس ماءً راكداً، فيتغير لَوْنُهُ وطعمُهُ.

إنّ هذا الماء على هذا النَّحو هو الذي مُزجَتْ به تلك الخمرةُ، وهي الخمرة التي سُقي بها ريقُ سُعادَ فزادتْهُ طيباً على طيب.

وهكذا نرى كيف يتناول الشاعرُ الصّورة الماديّة، فيتابعها، ويلاحقها حتّى يجعلَها في الوضع المثاليّ، وكيف يترك الشّيء الذي يشبّهه إلى الشيء الذي يشبّه به، فينشغل بتفصيله على مِثْل هذا النّحْوِ الذي رأيناه، لكي يعود كلّ ذلك تأكيداً على موضوع وصفه.

- الثّورةُ على سعادَ:

ويصحو الشّاعر من حلمه العميق، يصحو على حقيقة غريبة ومذهلة، حين يتحوّل هذا الشعورُ الغراميُّ الرقيقُ إلى ثورة ونقمة واستياء من سعاد. فيثور على حبيبة الأمس القريب، ويتحدث عن جوّ العَلاقة بينَهُ وبينَها، وهو جَوٌّ مشحون بالفراق وإخلاف المواعيد. فكأنّ دم سعادَ قد خُلطَ بالكذب والإخلاف والتّبديل.

لكنّها خُلَّةٌ قد سِيطَ من دمها — فَجْعٌ وَوَلعٌ وإخلافٌ وتبديلُ

ولعلّ هذه الصورةَ التي يرسمها الشّاعرُ لسعادَ تنعكس عن نفسه في مواجهتها للحياة القائمة. وسعادُ تجدّدُ هنا أكثرَ من امرأة في حدودها الشّخصية الضيّقة. إنّها نَمَطُ الحياة المتقلّبة التي لا تظلّ على حالة، بل إنّ هذا التبدّل والتغيّر هو النّاموس الذي يحكم هذه الحياةَ، ويوجّهُ المواقفَ والعَلاقاتِ. رغم أنّ الشّاعر لا ينظر هنا إلى الصّفة الإيجابية في عملية التغيّر هذه، فهو لا يمتلك تصوّراً مؤمناً متكاملاً، ولا ينتمي في تفكيره الحالي للمستقبل. ومن هنا لا يجد التغييرُ عنده تقدّماً نحو الأفضل. فالشّاعر يفتقر إلى هذا الحسّ الجماعيّ المنظّم. ولذا فإنّ التّغيير يكتسب عنده معنى شخصياً، له طابع سلبيّ. إنّه الإخلاف والتّبديل للمواعيد الشخصية، وهو الخيانة المُرّة من الحبيبة والأصحاب. ويبدو الأمرُ طبيعيّاً حين نتذكرُ أنّ الشّاعر قد لجأ إلى القبائل لكي تحميَهُ فلم تسعفْهُ في ذلك. وشَعَرَ بالحصار من الجهات المختلفة. وهو الآن يَقْدُمُ على رسول الله ﷺ، وقد تهدّمتِ الجُسورُ الماديّة بينه وبين الجاهلية. ولم يَعُد انتسابٌ إلى تلك الفترة مدعوماً بالقوى الفعلية. وهكذا يُسقطُ كلّ هذا الجَوّ النفسيّ على وجه سُعادَ، فيكسبه

هذا اللونَ المتغيّر : لون الخيانة والكذب والفجيعة . وتصبح سعاد هي صورة الحياة، بل هي تندغم في العالم من حَوْله، وتتشكّلُ في ظروفه العامة . ويقع الشاعر أَسيراً لهذه الصّورة التي تَظْهَرُ من خلالها " سعاد " فيكرّر الحديث عن تبدّل حالها وميعادها، ورغم كلّ ذلك لا يستطيع الشّاعر أنْ ينفكّ عن حُبّها كما بدا في قصيدته . فهي بانت وأَخلفَتْ، وهو متيّم إِثْرَها ومكبول . فما زال وجدانُهُ معَلّقاً بالأيّام السّابقة، بحيث لا يستطيع أَن يتجاوزَها إِلى الوضع الجديد بسهولة .

فَما تـدومُ علـى حـالٍ تكونُ بها ... كما تلوّنُ في أَثوابها الغولُ

ويبدو من المستغرب هنا أَنْ يصوّر الشّاعر حبيبته (سعاد) بالغول مَعَ ما تحتمله هذه الصورةُ من الكراهية . . . بعد أن أسهب في وَصْفِ جَمالها في موضع سابق، وبعد أن صَوّر لنا تعلّقه بها ذلك التعلّقَ الشّديدَ . إنّ الشّاعرَ في حالة من الاضطراب النفسيّ، كما هو المتوقع في مثل حالته، تجعله يظهر مُتناقضاً في إِحساساته وصُوره في بادئ الأَمر . بَيْدَ أنّه ليس كذلك تماماً، إِنَّ الشّاعر يتردّد في رؤيته النفسيّة بين صورة الأيّام التي كان يحرص عليها سابقاً، وبين النقمة الشديدة عليها، لأَنّها لم تستطع التّماسك أَمامَ حقائق التّغيير الجديدة، ولأَنّها أسلمتْهُ في النّهاية إِلى أنْ يواجه الأَمرَ مواجهةً فرديّة معزولة عن كُلّ القُوى، وهي مواجهة ليسَتْ معروفة النتائج، وتنطوي على مغامرة خطيرة . وهكذا تكون سعاد جميلة في لحظة ما، عندما تتراءى إليه مجرّدة من العَطَب، قبل أنْ تتوحّد في المأساة، وتصبح زمناً ضائعاً .

وما تَمَسّكُ بالوَصْلِ الذي زَعَمَتْ ... إِلاّ كما تُمْسِكُ الماءَ الغَرابيلُ

إنّ الشّاعر ما يزال خاضعاً لهذا الثّقل النفسيّ . فالوصل الذي وَعَدَتْ به سعادُ يتساقطُ من قلبها ويَدَيْها، كما يتساقطُ الماءُ من ثقوب الغرابيل . . إنّ مواعيدها لا تقوم على أَرض صلبة وثابتة لكي تُؤتيَ أُكُلَها، ولكنّها تفتقر حتّى إلى مُسَوّغات الوجود، تماماً كما هي الحياةُ الجاهلية، التي تساقَطتِ الآنَ تَحْتَ ضَرَبات العقيدة المشرقة الجديدة، وأصبحت باطلاً لا يستطيع التّماسك إلاّ كما يقف الماء في الغرابيل . أمّا الوعود التي كانت طُموحَ الشاعر وأشواقَهُ عندَ سُعادَ وفي الحياة السابقة، فلا تعدو أنْ تكون وعوداً عرقوبيّة كاذبة، وأُمنية تفتقر إِلى

العزيمة والقدرة على العمل. ثم يفاجئنا الشّاعرُ بهذا البيت:

وما لَهُنّ طَوالَ الدّهرِ تَعْجيلُ   أرجـو وآمُـلُ أنْ يَـعْـجَـلْـنَ في أَبَـدٍ

وليس يفجؤنا معنى البيت وإيحاءاتُهُ، فهو استمرار للأبيات السّابقة، وتعليق متواصل على الموضوع نفسه. ولكن الغريب هنا أنّ الشاعر كان يتحدّث عن امرأة واحدة مفردة، غير أنّه في هذا البيت يتحدّث بلغة الجَمْع كما هو واضح.

وفي رأينا أنّ هذا الانتقالَ المُفاجئَ إلى لغة الجَمْع لا يفتقر إلى التّفسير، بل هو يؤكّد ما ذهبنا إليه من أنّ الشّاعر حين يخاطب سُعادَ، فإنه يخاطب بذلك مجموعةَ الأشياء من حَوْله. وسعادُ ليست امرأةً فقط، ولكنها مُفرَدَةٌ بَشَريّةٌ في منظومة اجتماعيّة متكاملة. والحديث بلغة الجمع هنا سَقْطَة نفسيّة تفضح ما في أعماق الشاعر. إنّ الحياة والعالَمَ والأَشياء والنّاس والنّساء ليس من طبعهم الوفاء بالعهد. فلا رجاءَ إذن من التّواصل معهم، والتأمّل في خَيْرهم. إنّه شعور حادٌّ بالغربة والانقطاع عن الدنيا، عند كعب بن زهير الذي ساح في الأرض، ينشد الأمان فلم يجدْهُ، فعاد هنا يطلب العفو من الرسول الكريمﷺ، وتهجس في نفسه أصواتُ الخوف والرّجاء، والغربة والتردّد. ويقف على باب الفكرة الجديدة بروح الاستكشاف المتوترة، والمفعمة بالهيبة والخوف. وتبدو هذه الأزمةُ الحادّةُ في البيت التالي:

إنّ الأَمانيَّ والأَحلامَ تضليلُ   فلا يُـغرَّنْـكَ ما مَنَّـتْ وما وَعَـدَتْ

إنَّ الشّطر الثّاني من البيت يشير إلى أَنَّ مشكلة الشّاعر ليست خاصّة إزاءَ سُعادَ. فإنّ إخلافَ سُعادَ وتبديلَها يدفع الشّاعر إلى رفض عام مطلق لكلّ الأَماني والأَحلام. إنّه لا يُدينُ أَحلامه وأَشواقه نَحْوَ سُعادَ فقط، ولكنّه يُدينُ كلّ الأماني والأحلام، ويراها باطلاً لا حقيقة فيه. وهذا يؤكّد ما ذهبنا إليه، وينسجم مَعَ موقف الشّاعر، فقد أصبحتْ سعادُ زمناً فائتاً.

دلالة البحر البسيط على نفسيّة الشّاعر:

ويبدو أن الشّاعر قد حَرَصَ على اختيار البحر البسيط، للدّلالة على أزمته النفسيّة، وإذا جاز الاعتقادُ بوجودِ عَلاقةٍ ما بين الموسيقى الشعريّةِ، الممثّلةِ بالبحر العروضيّ، والقافيةِ، والتناغمِ، والانسجامِ الصوتيّ الحاصلِ من التّناسقِ المعنويّ بين ألفاظِ اللاميّة والمضمونِ

الشّعريّ، فإنّ البحرَ البسيطَ بتفعيلاته الثماني الرقيقةِ في هذه اللاميّة مثالٌ على عراقةِ هذا البحر وأصالتِهِ. فاختيارُ كَعْبٍ هذا البَحْرَ " بدا مناسباً بإيقاعه الهادئ الرّصينِ لشفافيةِ الأَسى المنسابِ في قصيدة اعتذاره إلى الرّسول ﷺ (٣٢).

إنّ كعباً باختياره البحرَ البسيطَ يسعى إلى أنْ يَظهرَ أمامَ الرّسولِ ﷺ وصحبِهِ بمظهر الإنسان الهادئ التائبِ السّائلِ الغفران، ليقدّم صورةً مناقضةً لتلك الصّورةِ، التي عُرفتْ عنه بتهوّره وعُنفه وعصبيته وكرهه للإسلام والمسلمين.

ولم يقتصرْ حرْصُ كَعْبٍ على اختيار الموسيقى الخارجيةِ الممثّلةِ في البحرِ البسيطِ فقط، بَلْ سَعى إلى اختيار الإيقاعِ الداخليّ، والموسيقى الداخليّةِ لإظهار مُناخِهِ النّفسيّ، ويبدأ هذا الإيقاعُ الحَزينُ مع بداياتِ اللاميّة، ويظهر العويلُ الباكي الحزينُ مُمْتَزجاً بين القافية اللاّميّة المنسابة وإيقاع الضمّة والواو التي قبلها، ممّا يُكْسِبُ اللاّمَ امتداداً أكبرَ، وأسى أشدَّ، وبكاءً أعظمَ " فلا عجب أن يتعاور الشعراءُ هذا النمطَ من الوزن والقافية في قصائدهم ذات الطابع النّسيبي الحزين(٣٣).

٢- لوحة الرّحلة:

وينفتح كعبٌ على اللّوحةِ الثانيةِ، لوحةِ الرّحلةِ والنّاقةِ، ولعلّها من أَجمل ما قيل في هذا الموضوعِ، لأنّها ذاتُ دلالةٍ نفسيّة واجتماعيّة، ومن الغريب أَنْ يُسقطَ د. طه حسين هذه اللّوحةَ الفنيّةَ من اللاميّة، في أثناء حديثه عن كعب بن زهير، وكأنّه يعتقدُ أنها زيادةٌ وعبثٌ من الرّواة(٣٤).

والحديثُ عن الرّحلة والنّاقة ليس مبتوتَ الصّلة باللّوحة الأُولى، لَوْحَةِ الغَزَل، فسعاد التي الْتَحَبَتْ بالمشكلة، وأصبحتْ صورة من همّه، هي الآن مثل العصر البائد، أصبحتْ بعيدة جدّاً عن المنال.. والتوّصل إليها ليس سهلاً.. فهي تقطن في أرض بعيدة، والرّحلة إليها طويلة صعبة، لا تستطيع القيامَ بها إلاّ أنواعٌ خاصّةٌ من النّياق العتاق النّجيبات المراسيل.

وينطلقُ الشّاعرُ في وصف طويل دقيق لهذه الناقة العظيمة، التي يحتاج إليها في رحلته نَحْوَ أرض سعاد، لكي يتوصّل في النّهاية إلى تأكيد جديد على بُعْد سُعادَ، وأرض سُعادَ.

وكعبٌ لا يذكرُ الرّحلةَ هنا، كما اعتاد الشّعراء، لكي يتجاوزَ بها سعادَ وأَرضَها إلى حياة جديدة، ولكن لكي يبلغ بها سعاد وأَرضها. كُلّ ذلك بعد أَنْ ذكر من خُلُقها المتبدّل المتغيّر

ما يحفز إلى هَجْرها نَحْوَ أُفق جديد. ولكنّ الشّاعر يظلّ مُخلصاً للاعتراف الذي قدّمه في البيت الأَوّل من قصيدته. فقلبه مُقَيَّدٌ إلى سعاد رغم كُلّ شيء. وهو رغم ذلك الوضع إذا استطاعَ أنْ يطمح إلى شيء فإنّه يطمح إلى بُلوغ سُعادَ، حتّى لو كان ذلك طُموحاً يائساً. إنّ هذا الموقفَ يفضح نَفْسَ الشّاعر التي لم تستطع أنْ تنسلخَ من الجاهليّة بَعْدُ، فهي ما تزال معلّقة بالحياة السّابقة رغم تبدّل الأحوال. والشّاعر محكوم بهذا التّراث الوجدانيّ، الذي يَصِلُهُ بالمجتمع المُتَهَدّم، بحيث لا يجرؤ في أعماق نفسه على تدميره نهائياً. فإذا كان الشّوْقُ ممكناً بَعْدُ، فنحو الأيام، حيث " سعاد " وجه الحياة الآخر.

إنّ كعب بن زهير يتفرّد في ذلك عن الشعراء الجاهليين، فهو الآن لا يذكر الرّحلة لكي يبتعد بها عن موضوع همّه، ولكن لكي يَصِفَ شوقه إلى الحبيبة، ورغبته في الوصول إليها رغم مشاقّ الرّحلة وصعوبتها، تلك المشقة والصّعوبة التي لا تقدر عليهما إلاّ ناقةٌ عظيمةُ القُوّة والسّرعة.

مِنْ كُلّ نَضّاخةِ الذّفرى إذا عَرِقَتْ عُرْضَتُها طامِسُ الأَعلامِ مجهولُ

ومن الآن، يبدأ الشّاعر في وَصْف هذه النّاقة وَصْفاً تفصيليّاً دقيقاً. لكي يَصِلَ بها إلى المثال، وسيضعها في كُلّ الظّروف الذاتية والموضوعيّة التي تتجمّع وتتكامل لكي تجعلَ منها ناقةً متفرّدةً. ويبدو الشّاعرُ كأنّه نسي كُلّ شيء، وغاب في تفصيلات هذه الناقة. وهنا تظهر سيطرةُ التّصوير الحسيّ على رؤية الشّاعر القديم. وهو أمر طبيعيّ بالنّسبة إلى الإنسان الذي يفتقر – كما قلنا – إلى المُجَرّدات المعنوية التي ترتبط بالمضمون الثقافي النّظري، وبالنسبة إلى الإنسان الذي يواجه قضايا مادّيّةً محدّدة، ولم يتوفّر له بَعْدُ وَضْعٌ حضاريٌ تَرِفٌ، يَميل معه إلى الكُليّات المُجَرّدة، والصياغات المُتْرفة.

وعلى أيّة حال، فإنّ التّركيز على وصف الناقة عند الشّاعر الجاهلي يرتبط بمكانة هذا العنصر الهامّ في حياته وعَلاقاته وممارساته. الأمر الذي يدفعه إلى التوقّف عنده وقفةً متأنيّة. كما أنّه يجد في الحديث عنها فرصة مناسبة، لكي يُرضيَ رغبته الجَماليّة بالوصف، وهكذا تحقّق النّاقةُ له عدّةَ مزايا شعريّة تتعلّق بوظيفتها الحياتية وأثرها في حياة الشّاعر، وتتعلّق أيضاً برغبة الشّاعر في الوصف الجَماليّ الحسّي، فضلاً عن دلالاتها الأصليّة في اللاميّة، وهي التأكيد على صعوبة الرّحلة ومشاقّها مما جعله يحتاج إلى مثل هذه النّاقة

الفريدة، وممّا يؤكّد في النهاية أهمية رحلة صعبة مثل هذه نحو غرض معين. وهي في آخر الأمر صورة من صُوَرِ الاعتداد بالنفس والافتخار، وما تكراره للأبيات التي تُضْفي على ناقته معانيَ الصّلابة والقُوّة إلاّ تأكيداً على صلابته وقوّته، لأنّه يقترن بناقته اقتراناً تامّاً في رحلته الشاقّة تلك، وهي – في ظنّي – ليستْ رحلة للوصول إلى سعاد المحبوبة، بقدر ما هي رحلة شاقّة مادياً ومعنويّاً، نفسيّاً وجسديّاً للوصول إلى قلب الرسول ﷺ ليعتذر عن مواقف سابقة، وليعلن اعترافه السياسيّ الجديد، لأننا نجد هذه الناقةَ توصله – فيما بَعْدُ – إلى رسول الله ﷺ ويكشف استقراء هذه اللّوحة عن أنّها نتاج قدرة فنيّة منظّمة هيّأتْ للصّورة تطورّاً متنامياً عَبْرَ التّفاصيل المتلاحقة، التي انبثقت عن متابعة الشّاعر الواعية للأبعاد الفنية والنفسيّة لتجربته الأصلية مع ناقته.

النّاقة المثال:

وتتوالى تفاصيلُ متلاحقةٌ اتّخذ كَعْبٌ فيها مسالكَ التّركيزِ على الإشارات الدقيقة المشحونة بالإيحاء الحسّي والمعنويّ للخروج بصورة ناقةٍ سريعةٍ وافرة النّشاط، تبذل من جهودها ما يبهرُ الشّاعرَ نَفْسَهُ.

وسنرى كيف يحاول الشّاعرُ أنْ يلملم لنا صورة ماديّة متكاملة للنّاقة، وهي صورة لا توجد في ناقة واحدة في وقت واحد، ولكنّ عناصرها تقع في الحياة متفرقةً، والشّاعر هنا يُركّب من أَحسنِ هذه العناصر صورةً واقعيّةً في أُصولها، مثاليّةً في نهايتها.

إنَّ النّاَقة التي يمكنُ أنْ تضطلع بهذه المهمّة الصّعبة لا بُدّ أنْ تكون شديدة غليظة، ولا يوقفها الإعياءُ عن السّيْر في أَشكاله المختلفة، ولا يكتفي الشّاعرُ بهذا التّقرير العامّ عن النّاقة. فيمضي بعد ذلك في تفصيل هذه الشدّة والغلْظَة فيها، من خلال أَوصافها الحسيّة المحدّدة، فمن أَشكال هذه الغلْظَة والشدّة، أَنّها إذا عَرِقَتْ فار العَرَقُ منها فَوَراناً، دليلاً على عظَم الجُهْدِ الذي تقدّمه، وأنَّ همّتها تتّجهُ دائماً إِلى الآفاق البعيدة المجهولة، وكأنّها تستمدُّ طُموحَها من طُموح الشّاعر.

ثُمَّ يقدّم الشّاعر لناقته وَصْفاً حَرَكيّاً يُشيرُ إلى نشاطها وقدرتها على طيّ الأَبعاد. فإنّ هذه النّاقَة – حتّى في الوقت الذي تتوقّد فيه رمالُ الصّحراء من لهيب الشمس – تخترق المَدى بحدّة نظرها وبخفّة جسمها، تماماً مثل حمار الوَحْش. وسعياً وراء الصّورة المثالية لا يكتفي

الشّاعر بذكْرِ حمار الوحش ليشبّه به ناقته هنا، فهو ليس حمارَ الوحشِ في وضعه العادي، ولكنّه حمارُ الوَحْشِ، الذي تأخّر عن القطيع، وأصبح مفرداً، وهو في هذه الحالة يكون في قِمّة نشاطه وخفَّته، لكي يلتحقَ بقطيعة. وتشتغلُ عيناه بالتّطلع في الأُفق بَحْثاً عن بقيّة القطيع. إنّ حمار الوحش في حالته المُثْلى هذه، بكُلّ ما فيها من الظّروف التي تحفزه نحو الحركة والنشاط، هو الحمار الذي تشبهه هذه الناقةُ، حتّى في وقت الهَجيرة حيث يضعف القويُّ، ويسترخي النّشيطُ، فكيف في الأَوقات العاديّة الأُخرى؟

تَرْمي الغُيُوبَ بِعَيْنَيْ مُفْرَدٍ لَهَقٍ إذا توقّدتِ الحُزّانُ والمِيلُ

ويصلُحُ هذا البيتُ مَثَلاً على رغبة الشّاعر القديم في ملاحقة الصّورة، لكي يصل بها إلى الحالة المثالية، فهو لا يشبّه شيئاً مطلقاً بشيء مطلق، ولكنّه يضع كُلاً من المشبّه والمشبّه به في ظروف متكاملة تُعْطي الصّورةَ صِفَةً مثاليّةً، وصفةً مركّبةً في آن واحد.

ويلجأ الشّاعرُ إلى وَصْفِ الجزئيّات في جسم النّاقة، لكي يؤكّدَ ضخامتَها وقوّتها وقدرتَها على متاعب الطّريق؛ مثل الرّقبة والرّسغ وبنات الزَّوْر والمذبح والأنف والخدّين، والذَّنَب، والصّدر.. ويبدو أنّ الشّاعر قد أضفى على ناقته كثيراً من السّمات الإنسانية، حتّى كأنّها أُمّ رؤوم، وصبيّة مخلصة.. وجد فيها الحنان الصافيَ، والطّيبة والصّدق اللّذين فقدهما عند بني البشر المقرّبين إلى قلبه ووجدانه، لا سيّما عند سعاد الرّمز، سعاد الحبيبة. إنّ حرمان كعب من دفء الاطمئنان إلى المرأة هو الذي دفعه إلى توجيه مشاعر الإعجاب والافتتان إلى ناقته القويّة الوفيّة. فإنْ صَحَّ ذلك فهو السرّ الذي يكمن وراء اقتران حديثها بحديث المرأة في هذه الصّورة، وهو السرّ في هذه المتابعة الملهوفة بجمال مظهرها وتناسق أعضائها. وقد يدفعُ الإعجابُ كَعْباً إلى تحقيق نَسَبِ ناقته، فيعمد إلى متابعة طويلة معقّدة تُشكل على العلماء حتى تختلف مذاهبهم في تفسير قوله(٣٥).

حَرْفٌ أخوها أبوها من مُهَجّنةٍ وعَمُّها خالُها قَوْداءُ شِمْليلُ

وبالرّغم من هذا التّعقيد في المعنى، فإنّني لا أظنُّ إلاّ أنّ شدّة الافتتان ومتابعة الصّورة هي التي تكمن وراءَ مثلِ هذا اللّغز الطّريف.

وعلى أيّة حال فإنّ الشّاعر لا ينسى في سعيه وراء الصّورة المثاليّة أنْ يذكر لنا أنّ هذه النّاقةَ

لم تنتج بَعْدُ (أيْ تحمل) لكي يدرّ لَبَنُها ، فتضعف بذلك قُوّتُها البدنيّة .

في غارزٍ لَمْ تُخَوّنْهُ الأحاليلُ يَمُرُّ مِثْلَ عَسيبِ النَّخلِ ذا خُصَلٍ

وبعد هذا الفَيْض من الصّور الحسيّة والجسديّة ، يقدّمُ لنا الشّاعرُ وَصْفاً حَرَكياً لهذه النّاقة ، وهي في حالة السَّعي والنّشاط :

ذَوابِلٌ وَقْعُهُنَّ الأرضَ تحليلُ تَخْدي على يَسَراتٍ وهي لاحِقَةٌ

فهي تمضي مسرعةً على قوائمَ خِفاف ضامرةٍ ، لكي تكونَ أَقدرَ على الحركة النّشيطة ، فلم يُفْسِدْ حركةَ هذه القوائم ترهّلٌ ولا سُمْنَةٌ ، فَغَدَتْ من سرعتها لا تكاد تمسّ الأرضَ ، وإنّما هي مثْلُ تَحِلّه اليمين ، يعَمل الإنسانُ يَسيراً من الأَمر بمقتضاه ، لكي يتحلّل من قَسَمِهِ . وناقة كعب تمسُّ الأَرضَ بسرعة مذهلة كَمَنْ يتحلّلُ من عَهْدٍ أخذه على نفسه . ومثل هذه القوائم الشديدة لا تحتاج إلى (التّنعيل) ، لكي تقوى على الحصى والتّلال ، وإنّما هي تنثر الحصىَ بأَخفافها يميناً وشمالاً لا يوقفها شيءٌ ، وهي صورة ، كما نرى ، متحركة ، تجسّد لنا النّاقة ، وقد تركَتْ وراءها الرّمل المتطايرَ والحصى المتناثر ، في حين تندفع هي نحو الأَمام ، وتستشرفُ آفاقاً جديدة ، كما أنّها تؤكّد لنا أنّ قوّة النّاقة كلّها ذاتية لا تستفيد من أداة خارجة عنها مثل النعل .

ويعود الشّاعر مرّة أُخرى ليقدّم لنا صورة حسيّة حَرَكيّة متكاملة لها طابع مثاليّ كدليل على سرعة هذه الناقة وخفّتها . وهو في هذه الصّورة يعطينا شاهداً جديداً على أُسلوب الجاهليين في متابعة الصّورة وتنقيتها ولملمتها ، وتوجيه الظّروف الخارجية والذاتية على نَحْو يتيح للشّاعر أنْ يؤكّد لنا هذه الصّورة ، ويجعلها غاية في الوضوح والكمال . وتتناول هذه الصّورةُ قوائمَ النّاقة ، وهي في وَضْع الحركة السّريعة في أقسى الظّروف ، فيقول لنا : إنّ هذه القوائمَ تكون على هذا النَحْوِ من السّرعة والخفّة ، في مثل هذه الظّروف الشديدة ، التي نتوقع مَعَها الخُمولَ والرّكودَ من أَقوى الأَجسام ، فكيف إذَنْ في الظّروف العادية أو الظّروف الحسنة . ففي الوقت الذي تلتهب فيه الدّنيا بحرارة الشّمس اللاهبة ، حين تتلفّع الجبالُ بالسّراب من شدة الحرارة ، ويتوقّف فيه الركبانُ على المَسير ، وَيَقيلون في بعض الظّل حتّى تخفّ حرارةُ الهَجير ، وحين تكتوي الحرباء بوهج الشّمس ، وينضَجُ خبز الملّة بالرّمل السّاخن ، والجنادب لا تقوى على مسّ الرّمال والحصى ، في مثل هذه الظّروف التي لا تستطيع مَعَها مِثْلُ هذه الكائناتِ أنْ تحتمل

شدّة الحرّ، تظلّ ناقةُ الشاعر تُرجعُ يَدَيْها عَبْرَ الصّحراء بسرعة مذهلة، مثل يَدَي امرأةٍ شابّة مات بِكْرُها، فهي لا تني تُحرّك يَدَيْها تحريكَ الثّاكلة. لقد كان الشّاعرُ في غاية الذّكاء حين اختار مِثْلَ هذه المرأة، لكي تكون الموضوعَ الذي يشبّه به يَدَيْ ناقتِه. فقد اختارها شابّة لكي تكون قادرة على الحركة الشّديدة المستمرّة، وجعلها ثاكلةً لبِكْرها لكي يضطرها الحُزْنُ إلى التّلويح بيديها بكاءً عليه ونَدْباً، وجعلها أُمّاً لعدد من الأولاد، لكي يكون وقْعُ المصيبة عليها أَشدَّ، فهي لم تفقد البِكْرَ فقط، ولكنّها فَقَدَتْ المُعيلَ أيضاً، وستضطرها هذه المصيبةُ القاسيةُ إلى المبالغة في بكائها، وتلويح يَدَيْها، فهي شديدة الحركة واللّطم، كأنّها قد فَقَدتْ عقلها حين جاءها الخَبَرُ بالنّعي، فلا تستطيع لنفسها كَبْحاً ولا صبراً على حزنها، وهي لا تني تشقُّ الثياب عن صدرها، وتخدش نَحْرَها وصدرها بالضّرب واللّطْم.

إنّ امرأة في مثل هذه الظّروف، التي تدفعها إلى تحريك يديها بعنف شديد بكُلّ ما في وضعها من دوافعَ للّطم والنّواح، تشبهها في هذه الصّفة حركةُ قوائم النّاقةِ ورجعها عبر الصحراء، في أقسى الظروف التي ذكرها الشاعرُ وجمعها لتكون في أظهر الحالات وأشدّها، فكيف تكون سرعتها إذَنْ في الحالات العاديّة:

وقـد تلفّـعَ بالقُـورِ العَساقيلُ   كَـأَنَّ أَوْبَ ذراعَيْها وقد عَرِقَتْ

وُرْقُ الجنادبِ يركُضْن الحصى: قيلوا   وقال للقوم حاديهم وقد جَعَلَتْ

قـامَتْ فجـاوبَها نُكْـدٌ مَثاكيلُ   شَدَّ النّهارِ ذراعـا عَيْطَلٍ نَصَفٍ

لمّـا نعـى بِكْرَها النّاعونَ مَعْقولُ   نوّاحةٌ رَخْوةُ الضّبْعَيْنْ ليس لها

مُشَقّقٌ عـن تراقيهـا رَعابيلُ   تَفْري اللَّبانَ بكفَّيْها ومِدْرَعُها

وهكذا نرى بوضوح كيف يسعى الشّاعرُ إلى تنقية الصّورة الشّعرية، ولملمتها من البيئة الخارجية، بحيث يخرج منها بصورة حسيّة ومثاليّة في آن. إنّ الشّاعر الجاهليّ يطمح دائماً إلى المثال، ولكنّه ليس المثالَ المُجَرّدَ، الذي يقدم على معطيات الفكر والتجريد، ولكنّه المستمدّ من واقع الحياة الملموس، وأنّه كان لا يجتمع على هذه الشّاكلة في وقت واحد وعَبْرَ شخصية واحدة.

وهذا كُلُّهُ لكي يدلّل لنا على قُوّة هذه النّاقة وشدّتها وخفّتها. فلا يستطيع أنْ يقوم بهذه الرّحلة الشاقّة إلا ناقةٌ من نوع معيّن، لكي يعودَ بنا إلى التّأكيد على بُعْدِ هذه الرّحلة وقَسْوَتها

نَحْوَ أرض سُعادَ، تلك الأَرض البعيدة التي تمتدُ بينه وبينها آمادٌ مستحيلةٌ، مثل تلك الآماد التي تمتدّ الآن بينه وبين الحياة الجاهليّة، التي تهدّمَتْ بالمعاول الإسلاميّة، لكي تفسحَ الطريق لقيم جديدة، وشخصية جديدة للأُمّة والفرد والعَلاقاتِ الإِنسانية.

٣- لوحة الموضوع:

وينفتح كعب على اللّوحة الثالثة من هذه اللاميّة لوحة الموضوع المتمثّل في مشهدِ الاعتراف السّياسيّ الصّريح والإيمان بقيم الدين الجديد، فيفاجئنا مفاجأة غريبة، حين يعلنُ أنّ ناقته التي رحلها ليبلغ سُعادَ، قد أبلغتْهُ ساحة المصطفىﷺ وذلك في قوله:

يَسْعى الوُشاةُ جنابَيْها وقولُهُمُ: إنّك يا ابن أبي سُلْمى لَمَقْتُولُ

وبعد أنْ أحكم كعبٌ صورة النوّاحة، والنُّكد المثاكيل حَوْلَها، انتقل فجأة من هذه الجنازة الموحشة إلى تصوير حالته النفسيّة، وهو على ناقته، ويبدأ بالفعل المضارع الذي يشخص لك الحَدَثَ، ويجعله يتحرّك، ثمّ يذكر حَشَداً حَوْلَهُ كالحشْد الذي كان حَوْل النوّاحة، ثمّ يُسمِعُكَ أصواتَ هذا الحَشْد، وهو يؤكّد له نَعْيَهُ، ويهتفون جميعاً بلسان واحد، وصوت واحدٍ، وصيغة واحدة: " إنَّك يا ابن أبي سُلْمى لَمَقْتولُ ". وقد ساق كَعْبٌ هذا الخَبَرُ مؤكّداً بأداتين، ومعتمداً بناء اسم المفعول، لتعظيم شأن الرّسولﷺ فَمَن أوعده الرّسولُ بالقتل عُدّ مقتولاً، وإنْ كان لمّا يقتلْ. ويصوّر تخلّي خلاّنه في قوله:

وقـال كـلّ خـليـلٍ كنـتُ آمُلُـــهُ: ألهِيَنّكَ إنّي عنكَ مشغولُ

ولبناء الجملةِ عند كَعْبْ أهميةٌ عظيمةٌ، فبدأ حديثه بقوله: "وقال كلّ خليل"، فجاء بلفظ العموم الذي يشمل كلَّ خليل، ثم ذَكَر لفظ خليل، وهو مَنْ تخلّلتْ مودّتُهُ قلبَكَ، وهو فَوْقَ الصّديق، ثم زاد فقال: "كنتُ آمُلُه" فزاد الأخلاّءَ تحديداً، وبَيَّنَ أنّ هذا قولُ صَفْوة الصّفوة من الأَصحاب. وقالوا له بصوت واحد: إنّك في خطر، لا يستطيع أحد أن يدفعه عنك، فاجتهدْ في دَرْئه عن نفسك، وحدَكَ، هكَذا قال كلّ خليل، كان يأمُلُ أن يكون له نصيراً. وهذا ليس بعيداً عن قول الوشاة في البيت السّابق، ومعنى ذلك أن الصّديق والعدوّ قد أجمعوا على أنّه قد أحاط به ما لا مناجاةَ له منه. فلم تَعُدْ هناك ضمانةٌ ماديّةٌ للكفر ومراكزه، بعد أنْ

تهدّم الكيانُ السّياسيُّ والاجتماعيُّ للحياة الجاهلية. لقد تقطعتْ بينه وبين الأصحاب كُلُّ الأواصر، ولمّا أَحْكَمَ كَعْبٌ حَوْلَ نفسِهِ هذا المعنى، كأنّه كان يعدّ هذا الإحكامَ لينزعَ نفسَهُ منه، ويقول:

فقلتُ: خلّوا سَبيلي لا أَبا لكُمُ فَكُلُّ ما قدّرَ الرّحمنُ مفعولُ

ونرى كعباً يقدّمُ لنفسه بنفحة من روح الإسلام، لقد كان الشّاعر ذكيّا في ذلك، فَقَبْلَ أن يطلبَ العَفْوَ مباشرة مهّد له السّبيلَ بالحكمة المتّصلة بالإسلام، لكي يبدوَ الطلبُ بالعفو مسبوقاً بروح الإيمان، ممّا يهيّئ رسولَ الله ﷺ لهذا العفو المنشود. فقد كان كَعْبٌ – فيما نرى – يعرف خُلُقَ الرّسول الكريم، وأنّه ﷺ ما كان يغضب لنفسه قطّ، ولكنّه يغضب لله – سبحانه وتعالى –، وأعتقدُ أنّ كَعْباً كان قد سمع عن صَفْح النّبي عن أهل مكة، الذين كانوا قد ألحقوا به أذى جَسَدياً ونفسيّاً، في شخصه الكريم، وفي عِرضه، وفي دعوته. وأنّه – عليه السّلام– لا يردُّ أحداً جاءَ تائباً.

فإذا قدّم كَعْبٌ لنفسه بالتّوبة، فقد مهّد لنفسه طريق العفو، والصّفح، والغفران. والشّاعر ذكيٌّ يعرف هذا جيداً، فيسبق رجاءه بطلب العفو بهذه النّفحة الإيمانيّة " فما قدّر الرّحمن مفعول "، فما قدّره الرّحمن لا بُدّ أن يكون، وإيراد كعب كلمة " الرحمن " يوفّر له مزيّتين:

الأولى: استعمل كلمة إسلاميّة، لم يَعْتَد الشّاعرُ الجاهليُّ على استعمالها بكُلّ ما تحمله من المعاني الإسلامية، والدّلالات الدّينيّة، لكي يوحيَ بتوبته وانقطاعِهِ عن الجاهليّة.

الثانية: ذكْرُ اسم من أَسماء الله الحُسْنى، الذي يتّصل بالرّحمة، وليس بمعنى النقمة والجبروت، ليرقّق قَلْبَ النّبي ﷺ، فما قدّره اللهُ هو تقدير "الرّحمن"، الذي يَلْطُفُ بعباده قبل أن يعذّبَهُمْ.

ولا شكّ في أَنَّ كَعْباً كان قد اطّلع على دين الله، وسمع القرآن الكريم، أو سمع جزءاً كبيراً منه، قبل أن يُقبل على رسول الله ﷺ، ونظنُّ أنّ كعباً لم يُقبل على الرسول الكريم "مقهوراً محطّم الآمال ... لم يكن مؤمناً بالقرآن الكريم ولا بصاحبه حين فكرّ في بناء هذه اللاميّة(٣٦)؛ التي "لا تنبئ عن إحساس حقيقيّ بالقيم الإسلاميّة الجديدة"(٣٧)، وإنّما نعتقد أَنَّ كعباً أقبل ليعلن اعترافاً سياسيّاً بالنبي الكريم، وليعلن دُخولَهُ في دين الله. إنّ إِيمان الشّاعر بأنّ "كلّ ما قدّر الرّحمن مفعول" لا يصدر إلاّ ممّن عرف هذا الدّينَ، ووعاه.

وينتقل كعب إلى إقراره وإعلانه بأنّ رسالة الرّسول ﷺ النّازلة عليه من لَدُنِ اللّهِ – سبحانه وتعالى – وذلك في قوله:

والعَفْوُ عندَ رسولِ اللهِ مأمولُ　　　　نُبّئتُ أنَّ رسولَ اللّه أوعدني

لهَ القرآنِ فيه مواعيظٌ وتفصيلُ　　　　مهلاً هداك الذي أعطاك نافلـ

أُذنبْ وَلَوْ كثُرتْ فيَّ الأقاويلُ　　　　لا تأخُذَنّي بأَقوالِ الوُشاةِ ولم

وقد بنى الشاعر الفعلَ " نُبّئتُ " للمجهول لأنّه لا يتعلّق بذكر الفاعل غرض، وهو أكثر مناسبة للاستعطاف(٣٨)، وكرّر كَعْبٌ " رسول الله " ليؤكّد إقراره بهذه الحقيقة، حقيقةِ وقوفِهِ أَمامَ رسول مُرْسَلٍ من لَدُن الله إلى عباده، ليعلّمهم كيف يرجون رحمته، ويأمُلون عفوه، ويخافون عذابه. وأشرنا إلى أن كعباً قد اطّلع على دين الله، وسمع القرآن أو جزءاً منه، قبل قدومه إلى رسول الله، لأنّه لا يقول: " والعفو عند رسول الله مأمول "، إلاّ مَنْ عرف أنّ اللّه عَفُوٌّ، إذْ تشير كثير من آيات القرآن الكريم إلى عفو الله(٣٩)، ولا بدّ أنّه انتهى إلى علم كعب بأنّ الرّسول ﷺ كان يدعو الله قائلاً: " اللهمّ إنّك عفوٌّ تحبّ العفو فاعْفُ عني "(٤٠). ولا بُدّ أن عفو الرسول ﷺ عن أهل مكة، وصفحه عنهم بقوله: اذهبوا فأنتم الطّلقاء قد انتهى إلى كعب، فاستثمر هذا كلّه.

ويقرّ كعب ويعترف بصوتٍ عالٍ أنّ الله – سبحانه وتعالى – أنزل على سيدنا محمد ﷺ قرآنه، وأنه الحقّ المبين، وليس كما يقول المعاندون، ورُبّما كان كعب قال مثلهم من قبلُ. وهذا شاهدٌ آخَرُ على أنّ كعباً قرأ القرآن، وعرف مواعيظه وتفاصيله، ولا يمكن أن يقول هذا بين يَدَيِ النبّي الكريم من غير أن يكون قد قرأ القرآن الكريم، ووعاه، ونظر فيه، وتأمّله وتدبّره.

وهذا موقف ذكيّ من كعب، يذكّر بنعمة الله الكبرى على الرسول ﷺ وهي القرآن الكريم. فالرسول ﷺ بُعث هادياً للنّاس، ولم يُبْعَثْ جبّاراً مُنْتَقِماً، ﴿وما أرسلناك إلاّ رحمة للعالمين﴾(٤١).

وقد تكشف دراسة هذه اللاميّة عن عمق فنيّ يَسِمُ أبيات الاعتذار، التي استطاع كعب أن يصوّر فيها فزعه تصويراً بارعاً، رغم أنّ مجرى الاعتذار أشار إلى تأثّر شديد بداليّة النّابغة الذبيانيّ في الاعتذار إلى أبي قابوس، وذلك هو المنطلق الذي ينبغي أن يفهم من خلال سرّ تعلّق كعب بأقوال الوشاة، الذين أوقعوا به عند رسول اللّه ﷺ.

وفي ذكر أقوال الوشاةِ تأكيد لطلب العفو، أيضاً، وعدم المؤاخذة، لأنّ الأخذ يعني استباحةَ

دَمِهِ، ولا تستباحُ الدّماءُ بأقوال الوشاة.

ونلاحظ كيف تغيّرتْ لغةُ الشّاعر حين خرج من الموضوعات الجاهلية إلى الحديث مع رسول الله ﷺ عن محنته. لقد أصبحت لغتُهُ أكثرَ وُضوحاً، بعيدةً عن الصُّورِ الجاهليّة، والتّراكيب البدويّة، ونلاحظ، أيضاً، أنّ الصّورة الشّعرية أخذتْ تتراجع، واكتسبت الأبياتُ صفة المباشرة، وظهر عليها طابَعُ الإجهاد والسيطرةُ الذهنيّةُ، ونعتقد أنّ هذا أمْرٌ طبيعيٌّ في هذا المجال، لأنّه يتحدّث من منطلق ذهنيّ، اكتسبه منذ زمن قد لا يكون بعيداً، فجاءتْ أبياتُهُ خالية من الصّور الشّعرية، وأكثر خطابيّةً.

ومع ذلك فهو يعترف بخوفه من وعيد رسول الله ﷺ وتسيطر عليه صورةُ الوعيد، الذي صَدَرَ عن رجل قويّ، وهي قوّة تدّعمتْ بالنّصر والفتح، وصارت لها السيادةُ والسيطرةُ:

لَقَدْ أَقومُ مَقَاماً لَوْ يقومُ بهِ	**أرى وأسمعُ ما لو يَسْمَعُ الفيلُ**
لظَلَّ يُرْعَدُ إلاّ أَنْ يكونَ لَهُ	**من الرّسولِ بإذن اللهِ تنويلُ**
حتى وَضَعْتُ يميني لا أُنازِعُهُ	**في كفّ ذي نَقِماتٍ قيلُهُ القيلُ**

وقد أخطأ أحد الدارسين حين فهم من البيت الأوّل أنّ الشّاعر يشبهُ سَمْعَهُ بسمع الفيل، حتّى إنّه توهّم بأنّ الفيلَ أكثرُ الحيواناتِ قوّة سَمْع، وعَزَا ذلك لكبر أُذُنَيْه(٤٢)، وربّما أغراه في الوّهْم أنّ شارح ديوان كعب قد أشار إلى هذا(٤٣).

لقد أراد كَعْبٌ أنْ يُصوّر فزعه وخوفه من رسول الله ﷺ متّخذاً من التّشبيه الافتراضيّ الإيحائيّ وسيلة لإظهار ذلك الفزع والخوف. وآيةُ ذلك أنّ الشّاعر قام مقاماً من الخوف والرّهبة، بعد أن أُنبئ بوعيد رسول الله ﷺ لو قامه الفيل نفسُهُ على ضخامته، وقوّة تحمّله، فسمع ما سمع الشاعرُ، وشاهد ما شاهد الشّاعر " وكأنّه يشير إلى سماع القرآن الكريم، فإنّ له هيبةً تلحقُ السّامعين له عند تلاوته، لعظَمَ خطره، وقُوّة جلالته "(٤٤)، قال تعالى: ﴿لو أنْزَلْنَا هذا القرآنَ على جبل لرأيته خاشعاً متصدّعاً من خشية الله﴾(٤٥)، و﴿وتقشعرّ منه جُلودُ الذين يَخْشَوْنَ ربَّهم ثمّ تلين جُلودُهم وقلوبهم إلى ذكر الله﴾(٤٦)، ورُبّما سمع كعب عتابا قاسياً في حضرة المصطفى ﷺ على مواقفه السّابقة، ولو تعرّض فيل لما تعرّض له كعب لظلّ مضطرباً مرتجفاً، حتى يحوطه رسول الله ﷺ بعنايته، ويؤمّنه.

وإذا تأمّلنا تواتر الأفعال المضارعة: أقوم، أرى، أسمع، يسمع، ألفيناها كأنّها مرايا، ترى

فيها، وبها، الأحداثَ، وتسمَعها، وكأنّك تقرأ بالصوّر، وليس بالكلمات.

إنّ خوفَ الشّاعر لم يتوقفْ، حتى وضع يمينه في كفّ رسول الله ﷺ وضمنَ عفوه المأمول. ويصف الرسول الكريم بأنّه: " ذو نقمات " ، لا ينخرم له قَوْلٌ. ولعل هذه الصّفةَ لا تليق بمقام الرّسول ﷺ الذي قال فيه ربّ العزّة: ﴿لقد جاءكم رسولٌ من أنفسكم عزيزٌ عليه ما عنتّمْ حريصٌ عليكم بالمؤمنين رؤوف رحيم﴾(٤٧). فالرسول الكريم بُعث هادياً، وأُرسلَ رحمةً، ولم يُرْسَلْ ملكاً جبّاراً ذا نقمات. ولكن الشّاعر يخضع للتصوّر الجاهليّ، وينسى أنّه أمامَ الرّسولﷺ ويظنّ نفسَهُ بين يَدَيْ ملكٍ، أو زعيم قويّ، فيمدحه كما تُمدح الملوكُ.

مثاليّة الصّورة:

ويبدأ كَعْبٌ في مدح الرسول ﷺ، ونرى القيم الجاهليّة تسيطر على الشّاعر، فمهما حاول أن يغلّب ذهنه على وجدانه، وينتقي في حديثه عن رسول اللهﷺ الكلامَ الذي ينتسبُ إلى روح الإسلام، وقيمه، فإنّ تراثه النفسيّ، الذي تمتدّ جذورُهُ العميقة في الجاهليّة يظلّ يرفده بالصُّوَرِ الشّعريةِ، ويظلُّ يطفو على رؤيته الفنيّة:

وقيلَ: إنّك منسـوبٌ ومسـؤولُ ... لَـذاك أَهْيَـبُ عـنـدي إذْ أُكلّمُـهُ
ببطْنِ عَثّرَ غِيـلٌ دونَـهُ غيـلُ ... من ضَيْغَم من ضِراءِ الأرض مَخْدَرُهُ
لحمٌ من القوْم مَعْفورٌ خـراديـلُ ... يغْدو فيُلْحِمُ ضرغامين عَيْشُـهُما
أَنْ يتركَ القِرْنَ إلاّ وهو مَجْدولُ ... إذا يُسـاورُ قِـرْنـا لا يحـلّ لَـهُ
ولا تُمشّـي بواديـه الأراجيـلُ ... منْهُ تظلّ حَميرُ الوَحْشِ ضامزةً
مُطَرّحُ البزّ والدّرسانِ مأكـولُ ... ولا يـزالُ بـواديـه أخـو ثقـةٍ

وتسيطر على كعب – كما يبدو في هذه الأبيات – صورةُ الرّجل القويّ المسيطر في شخص رسول الله، أكثرَ من صورة الرّسالة، التي تتمثّل فيه. تلك الرسالةُ الإلهيّةُ، التي جاءَتْ لتعيدَ صياغةَ الإنسانِ والحياةِ من خلال أُمثولة حقيقية وواقعيّة.

وبعيدٌ أَنْ يقرنَ كَعْبٌ رسول الله ﷺ وهو نور وهداية – كما أشار في المقطع التالي – بهذا الضّيغم، الذي بالغ في وصف ضراوته وتوحّشه، وإنّما أراد تشبيه الهيبة التي يجدها كعب

في صدره بعدما ذهب خوفُهُ، لمّا وضع يمينه في كفّ رسول الله، وقرّتْ نفسُهُ، ولهذا كانت كلمة " أهيب " هي التي دارتْ عليها كلُّ جُمَلِ هذا التشبيه الاستطراديّ الضّمني، ليقدّم لنا من جديد صورة حسيّة متكاملة عن هذا الضيغم، الذي يتفوّق عليه رسولُ الله ﷺ قوّة وهيبة، فيستقصي لنا صورة هذا الأسدِ الضّاري، ويضعه في الظّروف المثاليّة، التي تؤكّد في النّهاية قُوّةَ هذا الأسدِ وشدّتَهُ وضراوتَهُ. لذا آثر كعبٌ اختيار ضيغم على كلمة أسد، لما في " ضيغم " من صورة العضّ والقَضْم، وهذه الكلمة تُحضر لنا من الأسد أعنفَ ما فيه، وأَهْوَلَهُ، وهي حالة مضغه وضغمه لفريستِهِ، ثمّ هي متناسبة مع سياق الصورة المليئة بخراديل اللحم، وكأنّ هذه الصّور من الخراديل، والمعفور، ومطرّح البزّ، والخُلْقان، والمأكول، كُلّ ذلك خارجٍ من لفظة ضيغم، وهذا من أدقّ مناسبات الألفاظ لسياقها. وأخذ كعب يقصّ علينا شيئاً من حكايات هذا الضّيغم، وقال " من ضِراء الأُسد "، ويعني أنه من فصيلة ذات توحّش وضراء، ثمّ زاد في معنى توحّشه وضراوته، فذكر مسكنه أو مخدره، وأنّه من " بطن عثّر "، وهو من أودية السّباع، ثم قال: إنّ مسكنه " غيل دونه غيل "، وهذا أضرى له، وأشدّ لتوحّشه. ولكي يكون هذا الضيغمُ في أشدّ حالاته ضراوةً، جعل الشّاعرُ له شبلين، يحرص عليهما، وعلى طعامهما، فجعله يتحرّك في ضَحْوة النّهار، بكلّ ما فيه من شدّة، وبطش، وزَهْو، ثُمَّ يأتي الفعلُ الثاني سريعاً، وتأذَنُ هذه الفاءُ التي أدخلها الشّاعر على الفعل المضارعِ الثّاني (فيلحم) بسرعة اتّصال بين الفعلين، فتتواصل بها الأفعالُ والأحداثُ. ولاحظْ أنّ بَيْنَ الفعلين مسافةً زمنيّةً، وفيها أحداثٌ، وأحوالٌ، وصُوَرٌ من الأهوال، ترى هذا كلَّه في قوله " يلحم "، ومعناه يطعم لحماً.

ولا بُدَّ أنْ يتأمّلَ القارئُ الكريمُ، وهو يَسْتَحْضِر صورة الضّيغم، وهو يَثبُ على إنسان، لا تدري قصّتَهُ، ولا الظّروفَ التي أضلّتْهُ، ورَمَتْ به في وادٍ لا تُمشّي فيه الأراجيل "، ثمّ ماذا حدث لهذا الإنسان الفريسة، وكيف قاوم، وماذا فعل به هذا الضيغمُ، وكيف واجَهَتِ النّفسُ الإنسانيةُ هذه الشّراسةَ، وهذا الهَوْلَ، وهذا المَوْتَ، إلى آخر ما يمكنك أن تتصوّره، لتملأ الفراغ بين يغدو فيلحم، وهذه الفاء طَوَتْ كلّ ذلك. وكأنّ كعباً أراد أن يدلّ دلالة خفيّة على صراع شديد، حذفه، وطواه، ثمّ ضمّنه كلامه، وذلك لمّا قال في وصف الضّرغامين " عيشهما لحم من القوم معفور خراديل "، وفيه أنّ الضرغامين لم يأكلا، ولم يعيشا إلاّ على

لحوم البشر ، والمقصود كلمة " قوم " ، وإنّما قالوا " قوم " لمن يقومون لنصر الواحد منهم ، أو الجماعة ، وهذا قاطع في أنّ هذا اللحم البشريّ ، الذي عاد به ، والذي تراه معفوراً خراديلَ ، إنّما كان بَعْدَ مقاومةٍ ليس من الإنسان الفريسة ، وإنّما منه ومن آخرين ، هَبّوا لإنقاذه ، ونجدته . ومعنى هذا أنّ ثمَّ مشهداً آخَرَ حافلاً تحت الفاء ، وبين الفعلين في قوله : " يغدو فيلحم ، وهذا البيت أكثر هذه الأبيات امتلاءً بما يبعثُ الخوفَ ، ويثير الهَلَعَ ، ويقاربه قولُهُ :

مُطَرّحُ البَزِّ والدّرسانِ مأكولُ ولا يـزال بـواديـه أخـو ثقـة

لأنّ هذا البيت فيه طَرْحٌ للحوم البشر ، وإهدارٌ لحرمتها ، وأنّ واديّ هذا الضّيغم لا يخلو من أشلاءِ حُرّ شجاع واثق ، ترى سلاحه مطروحاً ، وثيابَهُ أخلاقاً ، وكأنّ الشّاعرَ أكرمَ هذا الشّجاعَ الواثقَ ، فلم يذكر اطراحَ لحمه صريحاً ، أو معفوراً خراديلَ ، وإنّما أَوْمأَ إلى ذلك بطَرْح سلاحه ، وطرْح ثيابِه ، وكلمة مأكول .

وجعل كَعْبٌ لهذا الضّيغم خَصْماً ، فتصوّره قِرْناً مثلَهُ في القُوّة والفَتْك ، يُواثبُ ضيغماً مثلَهُ ، وكلمة " لا يحلّ له " أَلْقَتْ ضوءاً على هذا الضَّيغم ، وكأنّه ذو شَرْع ودين ، له حلالُهُ وحرامُهُ ، أَمّا حلالُهُ فهو النّصرُ ، وأَمّا حرامُهُ فهو الضّعفُ والهزيمةُ ، فدينه لا يحلّ له الهزيمةَ أبداً . وتكرارُ كعب كلمةَ " قِرْن " ، استصحبتْ كُلَّ صفاتِ الضّيغم ، لأنّ القِرْنَ الذي لا يحلّ له إلاّ أنْ يصرعَهُ ، لا يكون قِرْناً إلاّ إذا كان ضَيغماً ، أيضاً ، من ضراء الأُسد مسكنه ، دونه غيل ، دونه غيل ...

وقولُه : " منه تظلّ حمير الوحش ضامزة " لا تخلو كلمة " مِنْهُ " من سرّ ، وأوّلُ أَسرارها تقديمُ الجارّ والمجرور ، الذي هو ضمير الضّيغم ، لأنّه هو الأصل ، وهو المقصود ، وأتى بالفعل المضارع " تظلُّ " ، وكأنّنا نرى في هذا الفعل المضارع الصورة المتجدّدةَ في إطار الفعل " تظلّ " الدالّ بمادّته على الثّبوت ، فقد أصبحتْ حميرُ الوحش من حَوْله في حالة دائمة من التوجّس والخوف ، لذا تبقى ساكنةً في أماكنها ، حتّى لا تثيرَ انتباهَهُ نَحْوَها .

وقوله : " ولا تُمشّي بواديه الأراجيل " ذَكَر الوادي الذي سيؤكّد ذكْرَه في البيت التّالي " ولا يزال بواديه أخو ثقة " ، وقد اكتنف الوادي هنا بكلمتين الأولى قوله : " تُمشّي " ، والثانية " الأراجيل " ، التي هي جمع أرجال ، وهي جمع رَجْل ، وهي اسم جمع ، وكأنّ كعباً يُضفي على كلمة " واديه " شيئاً غَيْرَ مألوف ، وكأنّه يهيّئُ بذلك إلى ذكْر الوادي مرّةً ثانيةً ، وفيه صُوَرُ الرُّعْب ، التي تراها في سلاح الفارس ، المطرّح ، وثيابه الأَخْلاق ، وبقايا لحمه وعظامه .

إنّ هذه الصورة الجميلة التي رسمها كعب لهيبة الرسول ﷺ هي بالإضافة إلى جمالها

الفنيّ تعبّر عن الواقع النّفسيّ للشّاعر المذعور، الذي يقف بين يدي الرّسول الكريم طالباً الصّفح والمغفرة، مُعْلِناً اعترافه برسالة الرّسول ﷺ وهي تعكس الوضع النفسيّ المتقلّب للشّاعر بين طمعه بالعفو وخشيته من العقاب، ونحن نعجب كيف أهمل كاتب كبير متذوّق للأدب مِثْلَ هذه الصّورة، ولم يُعرْها أيّ اهتمام(٤٨).

وهكذا يعود الشّاعر إلى قدرته التّصورية حين يترك لحسّه أَنْ يتصرّف شعرياً، فينظر إلى الرّسول الكريم بتصوّر جاهليّ، لا يرى فيه ﷺ إلاّ جانبَ القُوَّةِ والهَيْبة والجبروت. ويلتحم الشّكلُ بالمضمون عنده، فيعود جاهليّاً في لغته وتراكيبه وصُوَره ومعانيه، ليكشفَ أعماقَهُ التي لم تتحرّرْ بَعْدُ من قيود الجاهليّة وتراثها الوجداني:

إنّ الرّسولَ لَسَيْفٌ يُسْتضاءُ بـه مُهنَّدٌ من سيوف الله مَسْلولُ

وقد أكّد كعب المعنى بِ " إنّ " واللام الداخلةِ على خبرها، وفي البيت تشبيهُ الرّسول ﷺ بالسيّف، والسّيفُ قُوّةٌ، وحمايةٌ، وَمَنَعَةٌ، ووَصَفَ السّيفَ بأنّه " يُستضاء به "، وهذا وصف نادر للسّيف، وإنّما هي إشارة إلى أَنّه سيف يحمي الحقَّ، ولا يقهرُ الضّعيفَ، وإنّما يقوى به الضعيفُ، ويعزّ به الذّليلُ، والسّيْفُ الذي يُستضاءُ به هو السّيفُ الذي يكفّ الظُّلْمَ، وفي هذا إشارةٌ إلى أنّ دين الله، الذي جاء به المصطفى ﷺ إنّما هو شَرْعٌ، وحقٌّ، ونورٌ، وهو – أيضاً – قوّةٌ تحمي، وتدفع، وتمنعُ. وعاد كعبٌ يؤكّد في عَجُز البيت تشبيهَ الرّسول الكريم بالسَّيْف وينسبه إلى الله – سبحانه وتعالى – " وذاك يعني أنّ الله انتدبه إلى تلك الرّسالة، وأنّه هو الذي يضرب بسيفه، وكان الغزو والقتال – قبلئذٍ – يهدف إلى المصلحة، أمّا النّبيُ الكريمُ فجعلهما يهدفان إلى تحقيق غاية إنسانية روحانية "(٤٩). ولمّا وصل كَعْبٌ إلى قوله: " إنّ الرّسول لَسَيْفٌ يُستضاءُ به " رمى الرسول ﷺ عليه بردته الشريفة(٥٠) " إعجاباً بهذا المعنى.

لقد ظلّ كعب مدفوعاً إلى رسول الله ﷺ بالخوف والرّهبة من وعيده، قبل أن ينفتح قلبُهُ على الإيمان ويحْسُنَ إسلامُهُ. وظلّتْ هذه الصّورة هي التي تشغلُهُ في ذاتِ رسولِ الله ﷺ وتستغرقُ نَفَسَهُ الشّعريَّ.

مَدْح المهاجرين:

ويُنهي كَعْبٌ قصيدتَهُ بمدْحِ المهاجرين، وقد خَصَّهم بالذّكْر " في عَصبة من قريش " توطئة

للتّعريض بالأنصار، و "ليوعز بذلك إلى أن قوم الرّسول ﷺ ناضلوا من دونه منذ البدء، وأَنّهم نزحوا من مقام الباطل إلى مقام الحقّ مخلّفين أهلهم ومالهم" (٥١).

ولا بُدَّ أن يكون هذا تعبيراً عن نزعته القبليّة الجاهليّة، وعدمِ انعتاقه من القيم التي جاء الإسلامُ لينفيَها من واقع الحياة.

وحين يتحدثُ كَعْبٌ عن المهاجرين فإنّه لا ينعتُهم بهذه الصّفة الإسلاميّة، ولكنّه يُشيرُ إليهم بأنّهم " عصبة من قريش ". وتغيبُ صورةُ المهاجرين الإسلاميّةُ عن كعبٍ، فيرسم لهم صورة بطولة مثل تلك الصُّوَرِ التي تطالعنا في الشّعر الجاهليّ. فهو لا يميّزهم بالعقيدة التي عزّوا بها، وتشكّلتْ من خلالها ملامحُهُمُ العظيمةُ، ولا يراهم تجسيداً للإسلام في المقام الأوّل، ولا يرى فيهم حقيقة الإسلامِ، ناصعةً جليّةً، وكُلُّ ذلك يكشفُ حسّه الجاهليّ، وتصوّرَهُ القبليَّ.

فالهجرة عنده لا تكسبُ روحاً دينيّاً، ولا معنى إسلامياً عميقاً ... إنّه خروجٌ من مكان، ولكنّه ليس خروجاً عاجزاً مهزوماً، ولكنّه خروجُ القويّ، الذي لا يتراجعُ، ولا يَجْبُنُ. ويُشيدُ بشجاعة المهاجرين وقوّتهم، فيرسمُ لهم صورةَ المحاربين، فيسبغُ عليهم جميعَ مظاهر القُوّةِ، ويجعلُ لهم لَبوساً من الدّروع المتقنة، كدروع سيدنا داودَ، عليه السّلام، وهي الدُّروعُ، التي ذُكرتْ في القرآن الكريم(٥٢)، وكأنّ كعباً يوعز بذلك إلى أنّ المهاجرين صحابه نبيّ، لا يجوز إلاّ أن يكون لباسهم لباسَ نبيّ.

واستجابةً لرغبته في الصّورة الحسيّة يصفُ هذه الدُّروعَ، فيُشيرُ إلى حَلَقِ هذه الدُّروعِ المشكوكةِ ممّا يزيدُ في متانتها ...

ويستمرُّ كَعْبٌ في مدْح المهاجرينَ هذا المدْحَ الخالصَ من صفتهم الإسلاميّة، التي تمنحهم الهويّة الحقيقيةَ. فَهُمْ محاربون اعتادوا على النّصر، فَهُمْ لا يفرحون إذا نالتْ رماحهم الأعداءَ، أو أنّهم لا يشمتون بأعدائهم بعد النّصر، وذلك من كرم أَخلاقهم، وشهامة نفوسهم.

وَهُمْ من جهة أُخرى لا يجزعون إذا هُزموا في إحدى المعارك، ولا يوضّحُ لنا الشّاعرُ العاملَ الدّينيَّ، الذي يحملُهم على هذا التجمّل بالصّبْر رغبةً بالآخرة عن الحياة الدّنيا. وَهُمْ لا يفرّون على أعقابهم حين تشتدُّ المعاركُ، لذا فإنّ الضّربَ لا يقعُ إلاّ في نُحورهم، مُحوّلاً تلك الصّورةَ الواقعيّةَ إلى صورة مثاليّة.

وهكذا يُصَوّرُ لنا الشاعرُ هؤلاء المهاجرين، أو تلك العُصْبَةَ من قريش، على حدّ تعبيره،

بهذه الصّورة التي تصلُحُ أنْ تكونَ لأَية فئة قويّة، بغضّ النّظر عن انتماءاتها العَقَديّة، أو المنهج الذي تمثلُهُ، وتعتزُّ به، وتكتسبُ وجودَها وحقيقتَها من خلالِه، ومن خلال الجهاد في سبيلَه والالتزام بأخلاقيّاته وقيمه على مستوى الجهد والسّلوك اليوميّين. وهو في ذلك يبدو جاهليَّ الحسّ والرّؤية، بعيداً عن تمثُّل الرّوح الإسلامي، وهو أمر عاديّ بالنسبة لشاعر تلك اللّحظة الانتقاليّة، ولـم يكن مطلوباً في موقف الشّاعر الذي عاش في حالة اضطّراب نفسي أن يقدّم لنا فلسفة بارزة تعالجُ قضايا الدّين(٥٣).

سرُّ تدفّق الحماسة في مدح المهاجرين:

ويحقُّ للمرء بعد هذه القراءة المتأنيّة أنْ يبحث عن سرّ تدفّق الحماسة، وبراعةِ التّصوير في مديح المهاجرين، بما تضمّنتْهُ اللّوحةُ من مُتابعة مُتحمّسة لسماتِ الشّجاعة الماديّة والمعنويّة منهم، ومن وَصْف دقيق لسلاحهم وإقدامهم وشجاعتهم، حتّى بَلَغَتِ الحماسةُ ذِرْوتها في قوله:

قَوْماً وليسوا مجازيعاً إذا نيلوا	**لا يَفْرَحون إذا نالَتْ رماحُهُمُ**
ومالَهُمْ عن حياض الموتِ تهليلُ	**لا يقعُ الطّعن إلاّ في نحورهُمُ**

فقد يكون كعبٌ مُتأثّراً بموقف ذلك الأنصاريّ، الذي وَثَبَ عليه – في أثناء مُثوله بين يدي الرّسول الكريم – قائلاً: يا رسولَ الله، دَعْني وعدوَّ اللّهِ أَضْربْ عُنُقَهُ، فقال رسولُ اللّه ﷺ: "دَعْهُ عنك، فإنّه قد جاء تائباً نازعاً عمّا كان عليه". فغضبَ كعبٌ على هذا الحيّ من الأنصار لما صنع به صاحبُهم(٥٤). ولعلّ هذا ما دفع كعباً إلى أنْ يُعَرّضَ بالأنصار في وقوله: "إذا عَرّد السّودُ التّنابيلُ"، كما أخبرنا بذلك ابنُ اسحق، للسّبب ذاته(٥٥).

ونميلُ إلى أَنّ الأمرَ "لا يسلم من بواعثَ خفيّةٍ، نراها لا تتجاوزُ حُدودَ العصبيّة القبليّة، فنحن نعلم أنّ المهاجرين قرشيّون من كنانة، ولكعبٍ في كنانةَ خَؤولَةٌ، أَمّا الأنصارُ فحسبُهُمْ أن يكون أكثرُهم من الخَزْرَجِ، ليستثيرَ ذلك في نَفْسِ كعبٍ مشاعرَ من نوعٍ آخرَ، فيسكتَ عن ذكرهم بشيء(٥٦)".

ويدلّ استقراءُ شِعْرِ كَعْب على أَنّ الخزرجَ قد قتلوا من مزينةَ رجلاً؛ هو جُؤَيُّ بنُ عائذ(٥٧)، فتحالفتْ مزينةٌ مع الأَوس – العدوّ التقليدي للخزرج – في يوم بُعاث(٥٨)، وكان كعب – كما يدلُ على ذلك شعرُه(٥٩) – قد شارك في تلك الحرب، وأَسَرَ ثابتَ بنَ المنذرِ، أبا حسّان بن ثابت، الشاعرِ المعروفِ، وباعَهُ في عكاظَ بتيْسٍ أَجَمَّ.

وقد أَحسّ الرّسولُ ﷺ بهذا كُلّه، فأراد أن يُطفئَ نار العصبيّة في صدر شاعره الجديد، حين أمره أن يمدحَ الأنصارَ، فكان أن مدحهم بقصيدة من ثلاثة وثلاثين بيتاً(٦٠).

وتظلّ قصيدةُ كعبِ بْنِ زهير جديرةً بمزيد من الدّراسة، لما تطرحُهُ من قضايا، تُلقي مَزيداً من الضَّوْءِ على تلك الفترةِ الانتقاليّةِ في تاريخ الشّعر العربيّ.

هوامش البحث:

(١) الجمحي، محمّد بن سلاّم: طبقات فحول الشّعراء، قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٧٤، ١/ ٢٥.
(٢) الأصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين: الأَغاني، تحقيق وإشراف لجنة من الأُدباء، تونس، الدار التّونسية للنشر، ١٧/ ٣٨.
(٣) الجادر، محمود عبد الله: شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين، دراسة تحليلية، دار الرسالة للطباعة، بغداد، ١٩٧٩، ص٥١.
(٤) البغدادي، عبد القادر بن عمر: خزانة الأدب ولُبّ لُباب لسان العرب، تحقيق وشرح عبد السّلام محمد هارون، الهيئة المصرية العامّة للكتاب، ١٩٧٦، ١٤/ ١١-١٢.
(٥) ديوان كعب بن زهير، صنعة الإمام أبي سعيد الحسن بن الحسين العسكري، قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه د. حنّا نصر الحتّي، دار الكتاب العربي، الطبعة الثانية، ١٩٩٦، ص٨.
(٦) الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني، ١٧/ ٨٤-٨٥.
(٧) ديوان كعب بن زهير: ١٥٧.
(٨) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم: الشعر والشعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف بمصر، د.ت، ص١٤٩.
(٩) ديوان كعب بن زهير: ١٤٢-١٤٣.
(١٠) زيدان، جورجي: تاريخ آداب اللغة العربية، القاهرة، ١٩٥٧، ١/ ٧٦.
(١١) ديوان كعب بن زهير: ٢١.
(١٢) ابن عبد ربه: العقد الفريد، شرحه وضبطه وصحّحه وعنون موضوعاته أحمد أمين وآخرون، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٥، ٢/ ٩١.
(١٣) ديوان كعب بن زهير: ١٥.
(١٤) الجمحي، محمد بن سلاّم: طبقات فحول الشعراء، ١/ ٣٢-٣٨.
(١٥) القرشي، أبو زيد: جمهرة أشعار العرب، تحقيق علي محمد البجّاوي، دار نهضة مصر، ١٩٦٧، ١/ ١٠٧.
(١٦) ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم: الشعر والشعراء، ١/ ١٥٢.
(١٧) الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني، ١٧/ ٨٣.
(١٨) ابن عبد البَرّ، يوسف بن عبد الله: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي محمد البجّاوي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د.ت، ص ٢٨٢.
(١٩) ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي: الإصابة في تمييز الصّحابة، تحقيق محمد علي البجّاوي، الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٦٢، ١٣/ ٢٨٠.
(٢٠) الجمحي، محمد بن سلاّم: طبقات فحول الشعراء، ١/ ٣٤-٣٥.
(٢١) ابن هشام، أبو محمد عبد الله: سيرة النبيﷺ، راجع أُصولها وضبط غريبها، وعلّق حواشيها، ووضع فهارسها المرحوم الشيخ محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، د.ت، ٤/ ١٥٠-١٥١.

(٢٢) المصدر نفسه: ٤/ ١٥٠.

(٢٣) هناك خلافٌ في رواية أَبيات كعب، التي أَرسلها إلى أَخيه بُجَيْر، وقد أَفاد د. طه حسين من هذا الخلاف، وانتهى – ببراعة أسلوبه – إلى أنّ كعباً وبُجَيْراً قد ائتمرا بالرسول ﷺ سوءاً، واتّفقا على أن ينطلق بُجَيْرٌ نحو المدينة المنوّرة، ليغتالَ الرّسول الكريم، على أن ينتظره كعب في أبرق العزّاف ... ثُمَّ إنّ بُجَيْراً لقي الرّسول الكريم، فآمنَ به، فلّما علم كعب بذلك، قال هذا الشّعر، الذي يذكّره فيه بما كانا قد اتّفقا عليه بالخَيْف، ويحرّضه عليه. وهذا رأي – فيما نرى – لا سَنَدَ له إلاّ أُسلوب الدكتور طه حسين المغري بالقبول. – حديث الأربعاء، الطبعة الحادية عشرة، دار المعارف بمصر، ١/ ١١٥.

(٢٤) الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني، ١٧/ ٤٢.

(٢٥) الجادر، محمود عبد الله: شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين، دراسة تحليلية، ص٤٧٣.

(٢٦) ابن الأثير، أبو الحسن عزّ الدّين علي بن محمد: الكامل في التّاريخ، دار صادر، بيروت، ١٩٦٦، ٢/ ٢٧٤.

(٢٧) البغدادي، أبو جعفر محمد بن حبيب: المُحَبّر، رواية أبي سعيد السّكري، اعتنى بتصحيحه الدّكتورة إيلزه ليختين شتيتر، دار الأوقاف الجديدة، بيروت، ١٩٤٢، ص٩٧-٩٨.

(٢٨) اختلفت المصادر في تفصيل قصّة قدوم كعب إلى حضرة النبيﷺ، وأَجمعتْ على أنّ كعباً قد مَثَلَ بين يدي رسول اللهﷺ في المسجد النّبوي. أَمّا صاحب الأغاني فقد انفرد برواية مُؤدّاها أَنّ كعباً أنشدَ رسول الله هذه اللاميّة في المسجد الحرام، وهي رواية – فيما نرى – غير متواترة. الأصفهاني، أبو الفرج: الأغاني، ١٧/ ٨٢-٨٣.

(٢٩) الجبوري، يحيى: خصائص شعر المخضرمين، مؤسسة الرّسالة، الطبعة الثانية، ١٩٨١، ص٢٥٥.

(٣٠) ياغي، هاشم: مُعاناة ومعايير من جَمال في طائفة من القصائد، ١٩٩٢، ص٢٤.

(٣١) مجلّة آداب الرّافدين، جامعة الموصل، العدد الثالثَ عَشَرَ، ١٩٨١/ ١٤٠١هـ، ص ١٩٢.

(٣٢) الجادر، محمود عبد الله: شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين، دراسة تحليلية، ص٥٥٣-٥٥٤.

(٣٣) المرجع نفسه: ص٥٥٤-٥٥٥.

(٣٤) حسين، طه: حديث الأربعاء، ١/ ١٢٣.

(٣٥) الصّاغاني، الحسن بن محمد بن الحسن: التكملة والذّيل والصّلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ود. محمد مهدي علاّم، دار الكتب، ١٩٧٩، مادة " هجن ".

(٣٦) ياغي، هاشم: مُعاناة ومعايير من جَمال في طائفة من القصائد، ص٢٤-٢٥.

(٣٧) القطّ، عبد القادر: في الشعر الإسلامي والأموي، ص٢٠

(٣٨) ابن هشام الأنصاري، أبو محمد جمال الدين عبد الله: شرح قصيدة بانت سعاد، ص٧٤

(٣٩) البقرة: ١٨٧. آل عمران: ١٥٢، ١٥٥. المائدة: ٩٥، ١٠١. الأعراف: ١٩٩. التوبة: ٤٣.

(٤٠) التّرمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى: سنن التّرمذي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت – لِبنان، ١٩٩٤، رقم الحديث ٣٤٣٥.

(٤١) الأنبياء: ١٠٧.

(٤٢) مجلة آداب الرافدين: ص١٩٧.

(٤٣) ديوان كعب: ص٣٨.

(٤٤) ابن هشام الأنصاري: شرح قصيدة بانت سعاد، ص٧٧.
(٤٥) الحشر: ٢١.
(٤٦) الزُّمر: ٢٣.
(٤٧) التوبة: ١٢٨.
(٤٨) حسين، طه: حديث الأربعاء، ١/ ١٢٣.
(٤٩) الحاوي، إيليا: في النقد والأدب، ط٤، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٩، ٢/ ١٥٨.
(٥٠) ابن هشام الأنصاري: شرح قصيدة بانت سعاد، ص٨٢.
(٥١) الحاوي، إيليا: في النقد والأدب، ٢/ ١٥٨.
(٥٢) سَبَأ: ١٠-١١.
(٥٣) التطّاوي، عبد الله: في القصيدة الجاهلية والأموية درس تحليلي، مكتبة غريب، د.ت، ص٩٥.
(٥٤) ابن هشام: سيرة النبيﷺ، ٤/ ١٥٢.
(٥٥) المصدر نفسه: ٤/ ١٦٧.
(٥٦) الجادر، محمود عبد الله: شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين، دراسة تحليلية، ص٤٧٥.
(٥٧) ديوان كعب بن زهير: ص١٥٦.
(٥٨) جاد المولى، محمد أحمد: أيام العرب في الجاهلية، مطبعة عيسى الحلبي، مصر، د.ت، ص٧٥.
(٥٩) ديوان كعب بن زهير: ص٥٩.
(٦٠) ابن هشام، سيرة النبيﷺ، ٤/ ١٦٧ وما بعدها.

مصادر البحث ومراجعه:

-القرآن الكريم .
-ابن الأثير، أبو الحسن عزّ الدّين علي بن محمد : الكامل في التاريخ، دار صادر، بيروت، ١٩٦٦ .
-الأَصفهاني، أبو الفرج علي بن الحسين : الأَغاني، تحقيق وإشراف لجنة من الأدباء، تونس، الدار التّونسيّة للنشر، د. ت .
-البغدادي، أبو جعفر محمد بن حبيب : المحبّر، رواية أبي سعيد السكّري، اعتنى بتصحيحه الدكتورة إيلزه ليختن شتير، دار الأوقاف الجديدة، بيروت، ١٩٤٢ .
-البغدادي، عبد القادر بن عمر : خزانة الأَدب ولُبّ لُباب لسان العرب، تحقيق وشرح عبد السّلام محمد هارون، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ١٩٧٦ .
-التّرمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى : سنن التّرمذي، دار الفكر للطباعة والنّشر والتّوزيع، بيروت – لبنان، ١٩٩٤ .
-التّطاوي، عبد الله : في القصيدة الجاهلية والأموية درس تحليلي، مكتبة غريب، د. ت .
-جاد المولى، محمد أحمد : أيّام العرب في الجاهليّة، مطبعة عيسى الحلبي، مصر، د. ت .
-الجادر، محمود عبد الله : شعر أوس بن حجر ورواته الجاهليين دراسة تحليلية، دار الرّسالة للطباعة، بغداد، ١٩٧٩ .
-الجبّوري، يحيى : خصائص شعر المخضرمين، مؤسّسة الرّسالة، الطّبعة الثانية، ١٩٨١ .
-الجمحي، محمد بن سلاّم : طبقات فحول الشّعراء، قرأه وشرحه محمود محمد شاكر، مطبعة المدني، القاهرة، ١٩٧٤ .
-الحاوي، إيليّا : في النقد والأدب، الطّبعة الرابعة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٧٩ .
-ابن حجر العسقلاني، أبو الفضل أحمد بن علي : الإصابة في تمييز الصّحابة، تحقيق محمد علي البجّاوي، الطبعة الأولى، بيروت، ١٩٦٢ .
-حسين، طه : حديث الأربعاء، الطبعة الحادية عشرة، دار المعارف بمصر، د. ت .
-ابن زهير، كعب : ديوان كعب بن زهير : صنعة الإمام أبي سعيد الحسن بن الحسين السكّري،

قدّم له ووضع هوامشه وفهارسه د. حنّا نصر الحتّي، الطبعة الثانية، دار الكتاب العربي، ١٩٩٦.

-زيدان، جورجي: تاريخ آداب اللغة العربية، القاهرة، ١٩٥٧.

-الصّاغاني، الحسن بن محمد بن الحسن: التكملة والذّيل والصّلة لكتاب تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، ود. محمد مهدي علاّم، دار الكتب، ١٩٧٩.

-ابن عبد البَرّ، يوسف بن عبد الله: الاستيعاب في معرفة الأصحاب، تحقيق علي محمد البجّاوي، مكتبة نهضة مصر، القاهرة، د.ت.

-ابن عبد ربّه: العقد الفريد، شرحه وضبطه وصححّه وعنون موضوعاته أحمد أمين وآخرون، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والتّرجمة والنشر، الطبعة الثالثة، ١٩٦٥.

-ابن قتيبة، عبد الله بن مسلم: الشّعر والشّعراء، تحقيق أحمد محمد شاكر، دار المعارف بمصر، د.ت.

-القرشي، أبو زيد: جمهرة أشعار العرب، تحقيق علي محمد البجّاوي، دار نهضة مصر، ١٩٦٧.

-القطّ، عبد القادر: في الشّعر الإسلامي والأموي، دار النهضة العلمية، بيروت، ١٩٧٩.

-مجلة آداب الرّافدين: جامعة الموصل، العدد الثالث عشر، ١٩٨١.

-ابن هشام الأنصاري: شرح قصيدة بانت سعاد، د.ت.

-ابن هشام، أبو محمد عبد الله: سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، راجع أصولها، وضبط غريبها، وعلّق حواشيها، ووضع فهارسها المرحوم الشيخ محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر للطباعة والنّشر والتوزيع، د.ت.

-ياغي، هاشم: معاناة ومعايير من جمال في طائفة من القصائد، ١٩٩٢.

الأبحاث

باللغة الإنجليزية

References

1- G. COOPER, D. COWAN: The Application of Fractional Calculus to Potential Field Data, Exploration Geophysics, V. 34, (2003), pp. 51-56

2- J. LAVOIE, T. OSLER, AND R. TREMBLAY: Fractional derivatives and special functions: SAIM, V 18, No. 2 (1976) pp. 240-269.

3- I. PODLUBNY*: Fractional Differential Equations*, Academic Press, San Diego, California, (1999). ISBN 0-12-558840-2

4- B.OLDHAM, J.SPANIER: *The Fractional Calculus*, New York: Academic Press, 1974

5- T. OSLER: Leibnoz rule for gractional derivatives generalized and an application to infinite series, SAIM J. Appl. Math. V18 (1970), pp. 658-674.

6- T. OSLER: Fractional Derivatives and Leibniz Rule, Amer. Math. Month., V 78, issue 6 (1971) pp. 645-649.

7- S. SAMKO, A. KILBAS: (Fractional integrals and derivatives, theory and application. GBS Publishers, Langhorne, PA, 1993

$$f^{(-1)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i+1}}{(i+1)!} = \cdots + a_{-2}\frac{x^{-1}}{(-1)!} + a_{-1}\frac{x^0}{0!} + a_0\frac{x}{1!} + a_1\frac{x^2}{2!} + \cdots$$

$$= a_{-1}\frac{x^0}{0!} + a_0\frac{x}{1!} + a_1\frac{x^2}{2!} + a_2\frac{x^3}{3!} + \cdots$$

$$= a_{-1} + \int_0^x f(t)\,dt = \int f(x)\,dx$$

In general, if n is a positive integer, then

$$f^{(-n)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i+n}}{(i+n)!} = \cdots + a_{-n-1}\frac{x^{-1}}{(-1)!} + a_{-n}\frac{x^0}{0!} + a_{-n+1}\frac{x}{1!} + a_{-n+2}\frac{x^2}{2!} + \cdots$$

$$= a_{-n}\frac{x^0}{0!} + a_{-n+1}\frac{x}{1!} + a_{-n+2}\frac{x^2}{2!} + \cdots + a_0\frac{x^n}{n!} + \cdots$$

$$= a_{-n} + a_{-n+1}\frac{x}{1!} + a_{-n+2}\frac{x^2}{2!} + \cdots + a_{-1}\frac{x^{n-1}}{(n-1)!} + \int_0^x\int_0^x \cdots \int_0^x f(t)\,dt,$$

n-times integrations.

Hence, $f^{(-n)}(x) = \int\int\cdots\int f(x)\,dx$, n-times integrations.

Now, if we take $f(x) = e^x$, then for any positive integer n, we have

$f^{(n)}(x) = e^x$ and $f^{(-n)}(x) = \int\int\cdots\int e^x\,dx$

Therefore, can we prove that $f^{(\alpha)}(x) = e^x$ for any $\alpha \in R$ by using this method? In [2], and [6] , they proved that it is true via the method described in Equation (1.1). Also, we feel the answer is true by our method and we conjecture the following:

Conjecture:

For any $\alpha \in R$, $\frac{d^{(\alpha)}}{dx^{(\alpha)}}\left(e^x\right) = e^x$.

$$= \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!} + \sum_{i=-\infty}^{+\infty} b_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}$$

$$= f^{(\alpha)}(x) + g^{(\alpha)}(x)$$

(ii) Since $f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$, applying **Definition 1** to the function $f(x)$, we get

$$f^{(\alpha)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}$$

Applying **Definition 1** to the function $f^{(\alpha)}(x)$, we get

$$\frac{d^\beta}{dx^\beta}\left(f^{(\alpha)}(x)\right) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha-\beta}}{((i-\alpha)-\beta)!}$$

But

$$\frac{d^{\alpha+\beta}}{dx^{\alpha+\beta}}\left(f(x)\right) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-(\alpha+\beta)}}{((i-(\alpha+\beta))!} = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha-\beta}}{(i-\alpha-\beta)!}$$

Therefore,

$$\frac{d^\alpha}{dx^\alpha}\left(\frac{d^\beta(f(x))}{dx^\beta}\right) = \frac{d^{\alpha+\beta}(f(x))}{dx^{\alpha+\beta}}.$$

(iii) Since $f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$, then $cf(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} ca_i \frac{x^i}{i!}$. Applying **Definition 1** to the function $cf(x)$, we get

$$(cf)^{(\alpha)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} ca_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!} = c\sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!} = cf^{(\alpha)}(x) \qquad \blacksquare$$

Note that for any positive integer *n*, this definition agrees with the traditional definition of the derivative as the following examples show:

(1) $\frac{d^n}{dx^n}(c) = \frac{c}{\Gamma(1-n)}x^{-n} = \frac{c}{(-n)!}x^{-n} = 0$

(2) $\frac{d^3}{dx^3}(x^n) = \frac{\Gamma(n+1)}{\Gamma(n-3+1)}x^{n-3} = \frac{n!}{(n-2)!}x^{n-3} = n(n-1)x^{n-3}.$

Also, if $\alpha = 0$ we have

$$f^{(0)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-0}}{(i-0)!} = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{(i)!} = f(x).$$

Now the question is the case *n* is a negative derivative integer? let $n = -1$, then

$$f^{(\alpha)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!} = a_n \frac{x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!} = n!\frac{x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!} = \frac{\Gamma(1+n)}{\Gamma(n-\alpha+1)!} x^{n-\alpha}. \qquad \blacksquare$$

Remark: In [2], it is proved that, by using the definition as in Equation (1.1),

$$\frac{d^\alpha}{dx^\alpha}(c) = \frac{c}{\Gamma(1-\alpha)} x^{-\alpha}$$

$$\frac{d^\alpha}{dx^\alpha}(x^n) = \frac{\Gamma(n+1)}{\Gamma(n-\alpha+1)} x^{n-\alpha}$$

Therefore, our definition to the fractional derivatives of the constant function and the function x^n give the same results.

4. SOME PROPERTIES

We are now in a position to discuss some properties of fractional derivatives. We will show that fractional derivatives have several properties that one would expect, such as the fractional derivative operator is linear and repeated fractional differentiation is accumulative.

Theorem 2:

If $f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$ and $g(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} b_i \frac{x^i}{i!}$ for each *x*. Then for any $\alpha, \beta, c \in R$,

(i) $\frac{d^\alpha}{dx^\alpha}\big(f(x) + g(x)\big) = f^{(\alpha)}(x) + g^{(\alpha)}(x)$.

(ii) $\frac{d^\alpha}{dx^\alpha}\left(\frac{d^\beta(f(x))}{dx^\beta}\right) = \frac{d^{\alpha+\beta}(f(x))}{dx^{\alpha+\beta}}$.

(iii) $\frac{d^\alpha}{dx^\alpha}\big(cf(x)\big) = cf^{(\alpha)}(x)$.

Proof:

(i) Since $f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$ and $g(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} b_i \frac{x^i}{i!}$. Then

$$f(x) + g(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} (a_i + b_i)\frac{x^i}{i!}$$

Applying **Definition 1** to the function $f(x) + g(x)$, we get

$$(f(x) + g(x))^{(\alpha)}(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} (a_i + b_i)\frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}$$

(1.3) $$f^{(\alpha)}(x)=\sum_{i=-\infty}^{+\infty}a_i\frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}$$ ■

Notes:

(i) For each $x>0$, $x!=\Gamma(x+1)$.

(ii) $(-\alpha)!=\dfrac{\Gamma(-\alpha+m)}{\alpha(\alpha+1)(\alpha+2)\cdots(\alpha+m-1)}$, $\quad m-1<\alpha<m$, m is a positive integer.

(iii) For each $x\neq 0$, $\dfrac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}\neq 0$ if α is non-integer number.

The interpretation of the coefficients $a_{-i}, i\in Z^{+}$ is the following. The coefficient a_{-1} is equal to $g(0)$, where $g'(x)=f(x)$, i.e. it is the integral constant of $\int f\,dx$. Similarly, a_{-2} is equal to the integral constant of $\int\left(\int f\,dx\right)dx$, and so on.

Thus the calculation of the fractional derivative of f requires knowledge of all coefficients of integration, but not only the mapping $f:R\to R$. Note that if f is given by the right side of (1.2), then its derivatives of any order is defined similarly. It happens very often that the left side of (1.3) diverges, and then we apply the method of summation of the divergent series presented previously.

3. APPLICATIONS

Using this new approach we can prove the following theorem that verifies some formulas for fractional derivatives of order $\alpha\in R$ of several functions.

Theorem 1:

(i) If $f(x)=c$, where c is a constant, then $f^{(\alpha)}(x)=c\dfrac{x^{-\alpha}}{(-\alpha)!}=\dfrac{c}{\Gamma(1-\alpha)}x^{-\alpha}$.

(ii) If $f(x)=x^{n}$, $\quad n\in Z$, then $f^{(\alpha)}(x)=\dfrac{n!x^{n-\alpha}}{(n-\alpha)!}=\dfrac{\Gamma(n+1)}{\Gamma(n-\alpha+1)}x^{n-\alpha}$.

Proof:

(i) Write $f(x)=\sum_{i=-\infty}^{+\infty}a_i\dfrac{x^{i}}{i!}$, where $a_i=0,\forall i\neq 0$ and $a_0=c$. Applying **Definition 1** to the function f, we get

$$f^{(\alpha)}(x)=\sum_{i=-\infty}^{+\infty}a_i\frac{x^{i-\alpha}}{(i-\alpha)!}=a_0\frac{x^{0-\alpha}}{(0-\alpha)!}=c\frac{x^{-\alpha}}{(-\alpha)!}=c\frac{x^{-\alpha}}{\Gamma(1-\alpha)}.$$

(ii) Write $f(x)=\sum_{i=-\infty}^{+\infty}a_i\dfrac{x^{i}}{i!}$, where $a_i=0,\forall i\neq n$ and $a_n=n!$. Applying **Definition 1** to the function f, we get

1. INTRODUCTION

A fractional derivative $\frac{d^{\alpha} f(t)}{dt^{\alpha}}$ is an extension of the familiar *n*th derivative $\frac{d^{n} f(t)}{dt^{n}}$ of the function $f(t)$. The literature contains many examples of the use of fractional derivatives, see [1],[3]. The most common definition for the fractional derivative of order $\alpha \in R$ of a function *f* is the "Riemann-Liouville integral", see [2],[3],[4],[7]:

$$\frac{d^{\alpha} f(x)}{dx^{\alpha}} = f^{(\alpha)}(x) = \frac{1}{\Gamma(-\alpha)} \int_{0}^{x} \frac{f(t)}{(x-t)^{\alpha+1}} dt \qquad (1.1)$$

where $\Gamma(n)$ is the Euler's Gamma Function.

For example, using equation (1.1), the (1/2)th derivatives of the functions $f(x) = x$ and $g(x) = \sqrt{x}$ can be evaluated as

$$\frac{d^{1/2}}{dx^{1/2}} x = \frac{2\sqrt{x}}{\sqrt{\pi}} \quad \text{and} \quad \frac{d^{1/2}}{dx^{1/2}} \sqrt{x} = \frac{\sqrt{\pi}}{2}$$

In this paper, we will consider summation of "divergent" series for calculating of fractional derivatives of order $\alpha \in R$ of several functions. We give some examples and prove some properties for the fractional derivatives.

2. DISCUSSION OF THE METHOD

Let $\sum_{i=0}^{+\infty} b_i$ be a given series. Consider the formal power series $\sum_{i=0}^{+\infty} b_i x^i$ and look for a differential equation which it satisfies, even if the radius of convergence of the power series is 0. If f is the solution of the corresponding differential equation, then we take $f(x) = \sum_{i=0}^{+\infty} b_i x^i$ for each *x*. Set $f(x) := \sum_{i=0}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$ and define $\frac{x^i}{i!} = 0$ for each *x* and for $i = -1, -2, \cdots$, then we can write f in the form

$$f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!} \qquad (1.2)$$

Definition 1:

If $f(x) = \sum_{i=-\infty}^{+\infty} a_i \frac{x^i}{i!}$ for each *x*. Then, for any $\alpha \in R$, the fractional derivative of order $\alpha \in R$ of a function *f* is defined to be

ملخص

موضوع هذا البحث هو مشتقة اقتران ما من الدرجة α حيث أن αعدد حقيقي ليس بالضرورة أن يكون عددا صحيحا موجبا (المشتقة الكسرية) . لقد قمنا في هذا البحث بتقديم تعريف جديد للمشتقة الكسرية لاقتران ما بالاعتماد على متسلسلة القوة للاقتران .

وفي هذا السياق واعتمادا على تعريفنا الجديد قمنا بحساب المشتقة الكسرية للاقترانات الثابتة والاقترانات كثيرة الحدود حيث كانت النتائج مطابقة للنتائج الناتجةعن تطبيق ما هو معروف الى الان من تعريفات للمشتقة الكسرية . اضافة الى ذلك قمنا باثبات بعض خصائص المشتقة الكسرية .

وأخيرا فاننا نعتقد بان تكون المشتقة الكسرية للاقتران الاسي e^x هي الاقتران الاسي e^x نفسه وهذا يساعدنا في الحصول على المشتقة الكسرية للاقترانات المثلثية والاقترانات الزائدية .

ان اهمية هذا البحث تكمن في ايجاد الية سهلة التطبيق لايجاد المشتقات الكسرية للاقترانات وحيث ان كل اقتران قابل للاشتقاق يمكن كتابته على طريقة متسلسلة القوى بغض النظر عن التقارب او عدمه فاننا نرى ان هذه الطريقة يمكن أن تعطينا نتائج طيبة في هذا المجال والذي بدوره سوف ينعكس على التطبيقات العملية الكثيرة .

Abstract

A derivative of a function of order α , for any real number α (called a fractional derivative) is the subject of this paper. In this paper a new definition of the fractional derivative of order $\alpha \in R$ of a function is given. This new definition will depend on the formal power series summation. We used this new definition to find the fractional derivative of the constant functions and the polynomials. The result was the same result by using the known definitions of fractional derivatives until now. Also, we proved properties of the fractional derivative. Finally, we conjecture that the fractional derivative of order $\alpha \in R$ of the exponential function e^x is the exponential function e^x and this will help us in finding the fractional derivatives of the trigonometric functions and hyperbolic functions.

The purpose of this research is to find an easy way to derive the fractional derivatives for the functions, since every differentiable function can be represented by power series expansion, even if the radius of convergence of the power series is 0, we believe that this method will give nice results which can be used in the application.

A NEW APPROCH TO FRACTIONAL DERIVATIVES

Ibrahim M. Alghrouz*

* Department of Mathematics / Al-Quds University, Jerusalem, Palestine.Region, Palestine.

Appendices:

Appendix (A): Teachers' Attitudes Questionnaire .

No	Item	Strongly agree	Agree	Undecided	Don't agree	Strongly dot agree
1	*I don't prefer using Arabic while teaching reading .*					
2	*I prefer to use Arabic to clarify ideas in the reading text which are not understood by the students .*					
3	*I prefer to use Arabic as a helping instrument for students who are below the level of the class .*					
4	*I prefer using Arabic in translating the title of the reading passage .*					
5	*I feel it is better to translate the whole passage into Arabic*					
6	*I prefer using Arabic in correcting students' written work*					
7	*I use notes in Arabic as comments on students' writings*					
8	*I prefer using Arabic in explaining the topic that the students are going to write about .*					
9	*I prefer to train my students to take notes in Arabic about the subject that they will write about .*					
10	*I write notes in Arabic on the blackboard while teaching writing .*					
11	*I prefer talking Arabic with my students inside the class*					
12	*I prefer to use instructions in Arabic to correct students' mistakes in pronunciation .*					
13	*I prefer talking Arabic with my students outside the class*					
14	*I don't prefer to have my students talk in Arabic inside an English class*					
15	*I see it's better for students to talk with me in English inside the class .*					
16	*I use Arabic instructions when turning on the cassette in the listening activity .*					
17	*I prefer to translate to my students what they listen into Arabic .*					
18	*I believe that it is better for my students to watch stories translated into Arabic .*					
19	*I prefer to make my students listen to the cassette in English and take short notes in Arabic .*					
20	*I prefer to translate the content of the listening lesson into Arabic .*					
21	*I prefer to use Arabic in class management*					
22	*It is preferable to use Arabic in tests , for example , translating questions .*					
23	*I prefer to use Arabic in dividing the class into groups.*					
24	*I prefer to use Arabic in explaining some new words to the class .*					
25	*I prefer to use Arabic in giving instruction and directions to the class .*					

Appendix (B):.

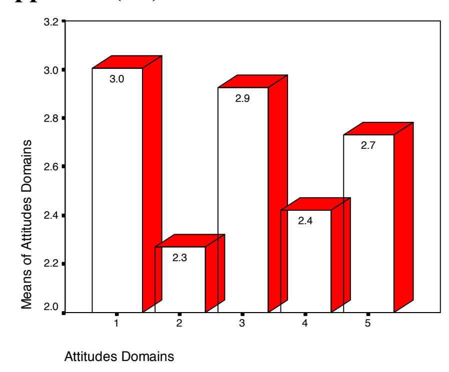


Figure 1: Ranks of domains and total score of English teachers' attitudes toward using Arabic in THE EFL classroom

Appendix C: Cronbach Alpha for the Reliability of the Instrument.

```
  R E L I A B I L I T Y   A N A L Y S I S   -   S C A L E   (A L P H A)

Reliability Coefficients

N of Cases =      80.0                    N of Items = 25

Alpha =    .8480
```

foreign language: Lowering or keeping up the standards. The Canadian Modern Language Review, 46(4), 178-194.

- *Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. Early Childhood Research Quarterly, 6, 323-347.*

trieved October 20, 2005 from http://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2006/goh/goh.html

- *Krashen ,S.(1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning . Oxford : Pergamon .*
- *Nation, I.S.P.(1997) .L1 and L2 use in the classroom: a systematic approach. TESL Reporter , 30(2), 19-27.*
- *Nation, I.S.P.(2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.*
- *Triandis, H. (1971). Attitude and Attitude Change. New York: Wiley.*
- *Nunan, D. & C, Lamb.(1996).The self-Directed Teacher. Cambridge: Cambridge University Press .*
- *Polio, C.P., & Duff, P.A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: a qualitative analysis of English and target language alternation. Modern Language Journal, 78(3), 311-326.*
- *Raimes, A. (1985). What unskilled ESL students do as they write: A classroom study of composing. TESOL Quarterly, 19(2), 229-258.*
- *Robert ,W.(1997). Uses of Japanese (L1) in the English Classroom:*
- *Introducing the Functional-Translation Method. The Internet TESL Journal Online, 3(11). Retreived May 22, 2004 from HYPERLINK "/"http://iteslj.org/*
- *Sariq, G. (1985). Comprehension of academic texts in the mother tongue and in a foreign language. Unpublished doctoral dissertation, School of Education, Hebrew University of Jerusalem.*
- *Schweers ,W.Jr.(1999). Using L1 in the L2 classroom .English Teaching Forum , 37(2) , 6-9.*
- *Scrivenor, J. (1994). Learning Teaching. Oxford: Heinemann.*
- *Singleton, D. (1989). Language Acquisition: The Age Factor. Clevedon, UK: Multilingual Matters.*
- *Tomlinson, B. (2001) . Connecting the mind: a multi-dimensional approach to teaching language through literature. The English Teacher, 4(2), 105-115.*
- *Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but. Canadian Modern Language Review, 57(4) , 531-540.*
- *Uzawa, K., & Cumming, A. (1989). Writing strategies in Japanese as a*

References

- *Ardnt, V . (1987). Six writers in search of texts: A protocol based study of L1 and L2 writing, ELT Journal, 41(2), 257-267.*
- *Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: A neglected resource? ETL Journal, 41(4) , 241–247.*
- *Auerbach, E. (1993).Reexamining English only in the ESL classroom. TESOL Quarterly, 27(1) , 9–32.*
- *Bawcom, L. .(2002). Over-using L1 in the classroom? Modern English Teacher, 11(1).*
- *Bhatia, Tej K. and Ritchie, William C. (2006). Handbook of Bilingualism. Oxford: Blackwell Publishing.*
- *Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1-47.*
- *Cohen, A & Brooks-Carson, A. .(2001). Research on direct versus translated writing: Students' strategies and their results. The Modern Language Journal, 85(2), 169-188.*

HYPERLINK "/jour.ihtml?lp=cmlr/cmlr.html"Cook .V.(2001). Using the first language in the classroom .Canadian Modern Language Review, 57(3), 402-423.

- *Department of curriculum studies (1999) . After Shifting to Using Chinese as the Medium of Instruction . CMI Support Centre Online. Retrieved October 22, 2004 from HYPERLINK "http://www.cmi.hku.hk" www.cmi.hku.hk*
- *Eadie.J. (1999) .A Translation technique .English Language Teaching Journal , 37(1), 2 -10.*
- *Gahin.G. & Myhill.D.(2001). The Communicative Approach in Egypt: Exploring the Secrets of the Pyramids. TTHE EFL Web Journal , 1 (2). Retrieved January 3,2004 from HYPERLINK "http://www.teflweb-j.org/v1n2/v1n2.html" http://www.tthe EFLweb-j.org/v1n2/v1n2.html*
- *Hicks.D, & little John .A.. (2004). Primary Colours :The New Course for Young Learners of English. Cambridge: Cambridge University Press .*
- *Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. Studies in Second Language Acquisition, 16(4), 441-461. Re-*

might direct and steer teachers how to implement the use of L1 in service of L2 learning ; This means that it is not bad to use methods that actively create links between L1 and L2 such as the Bilingual method or reciprocal language teaching. Cook (2001) argues that" using L1 in certain contexts (especially in the domain of meta-learning and strategies) can create authentic users of L2." Moreover, many teachers in Palestine, however, have had little or no training in second language development. Teachers need guidelines to help them understand the process learners undergo as they learn a second language. Also, teachers need to be aware of how to help their students overcome some problems while learning the target language.

For further research : it is preferable to conduct a replica study on a larger sample. Additionally, investigation of parents' and students beliefs along with teachers' attitudes may the EFL a larger benefit. Teacher's proficiency may be a good independent variable if a replica study is conducted.

of their students' level in reading and writing. Also, they experienced this situation in their undergraduate study. On the other hand, the computed t- Test for speaking, listening ,and other situations indicted that there was no significant difference at (α = 0.05) on speaking ,listening and "other situations domains" in the teachers' attitudes between Arab and foreign countries graduates.

Conclusions and Recommendations

The trends from the data in this study would suggest that English teachers' attitudes toward using Arabic in their classes in Qalqilya district were positive only on the reading domain while they had negative attitudes on writing, speaking, listing, and "other situations" domains. Such conclusion implied that English language teachers in Qalqilya district use their native tongue (L1) in certain situations where they feel that it is necessary to do so.

Concerning the investigation of the effect of gender variable on English language teachers' attitudes, there were no significance differences between male and female teachers in the use of Arabic as the L1 in their classroom in situations like classroom management, testing, simplification of new words, and giving instructions. The rest of domains had significant differences between male and female teachers in favor of male teachers. Qualification variable had a significant difference on other situations domain between Diploma holders and B.A and M.A holders in favor of B.A and M.A holders while no significant differences were found on reading , writing, speaking, and listening domains . Class size does not have significant differences on teachers' attitudes. Reading and writing had significant differences due to the teacher's country of graduation variable in favor of Arab countries graduates.

The findings of this study offer a variety of recommendations for curriculum planners and developers , educators , supervisors, and policy makers .First, curriculum planners may take into consideration while designing a syllabus the environment in which the curriculum is going to be applied. Second , educators could recognize that that L1 has a role in the EFL classroom but when , how , and to what degree they use it. Third, supervisors

in the L2 classroom such as : eliciting language, checking comprehension, giving complex instructions, testing, developing circumlocution strategies negotiating of the syllabus, classroom management, language analysis, presentation of grammar rules and explanation of errors and assessment.

The computed t- Test for reading, writing, speaking, listening and total score of teachers' attitudes are respectively .19, 1.75,.66 ,1.49, and 0.47. All of these values are lower than the critical value of t-Test 1.99. Such figures indicate that there is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) on reading ,writing ,speaking ,listening and total score of teachers' attitudes between Diploma holders and B.A and more holders. Teachers' attitudes toward using Arabic through teaching the four skills is negative, so they prefer using English to develop their students skills (receptive and productive ones). Gahin and Myhill (2001) found that there were no statistically significant differences between the respondents according to the EFL teachers' qualifications.

The Number of Students in the Class

Table 10 showed that no statistically significant differences were found between the respondents according to the number of students in the class. Such finding may indicate that the EFL teachers use the mother tongue in small, medium, and large classes.

Teacher's Country of Graduation

Table 11 showed that computed t-test values on reading, writing, and the total score domains were higher than critical t-test value 1.99. This means that there were significant differences at ($\alpha = .05$) on these domains between Arab countries graduates and foreign countries graduates in favor of Arab Graduates. This outcome indicated that English language teachers who study in the Arab universities prefer to use the L1 in their classes. The researcher attributed such result to the learning environment. English language teachers from the Arab countries and Arab universities graduates received their higher education inside classes in which they use their L2. However, after the classes finish they use their mother tongue (L1). This is to say that English language teachers who didn't study in a foreign country are using the L1 in writing and reading because they are aware

Gender

Male and female teachers had no significant differences in attitudes toward using the mother tongue in situations like classroom management, testing, simplification of new words, and giving instructions. This could be as a result of teaching in the same environment and under the same conditions and context. Gahin and Myhill (2001) in their study found that there are no statistically significant differences between the respondents according gender in the use of the mother tongue.

Compared with their female colleagues, male English language teachers in Palestine tend to use Arabic in their classes more than female teachers. Such conclusion is due to the commitment female teachers show in the training courses. Male teachers in the Palestinian environment are not totally involved in the ongoing activities. This is because they think about overtime work. Most of them are not willing and not motivated to create activities and worksheets to support their syllabus, On the other hand, female teachers in the research context seem to have higher level of challenge. Additionally, English language .supervisors stress using English in the classes and they stress that the EFL teachers must use English as much as possible. These ideas receive much attention by female teachers because they are more committed to the supervisors' rules. Accordingly, female teachers strongly support the idea of dismissing the mother tongue.

Qualifications

Results of Table 9 show that computed t-test value on other situations domain was 2.10 such value is higher than critical t-test value 1.99. this means that there are significant differences at ($\alpha = .05$) on other situations domain between diploma holders and B.A and more holders in favor of B.A and more holders. This means that B.A and higher degree holders have a positive attitude toward using Arabic in the EFL classroom in different situations such as: classroom management , testing , clarification of abstract words and giving instructions. Schweer(1999:6) investigated students' and teachers' attitudes toward using L1 (Spanish) in the L2 (English) classroom and finally overviewed a number of possible applications of the mother tongue

are negative on all items where the percentages of responses are lower than 60%. The total score of attitudes of speaking domain the degree was negative where the percentage of response was less than 60 % . Such results may be attributed to the objective of teaching listening in the Palestinian schools. Students listen to a conversation or talk played from a cassette and do listening activities . The aim , as in real life, is to understand enough information to do the task. Accordingly, English language teachers prefer using the target language so as to expose learners to it as much as they can.

Table 6 showed English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of "Other situations domain" are negative on all items where the percentages of responses are less than 60%. For the total score, the degree was negative where the percentage of response was less than 60 %. This means that English language teachers in Qalqilya district have a negative attitude toward using Arabic in classroom management because teachers from the beginning use what is called classroom language. Using the mother tongue in testing, presentation of grammatical rules, teaching new vocabulary and concepts (passive ones), and giving complex instructions received negative attitudes from the EFL teachers in Palestine. This may be because they feel that recognizing and welcoming the learners own language into the classroom as an expression of their own culture could be one way of dispelling negative attitudes toward English and increasing receptivity to learning the language

Results of table 7 revealed that English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom are negative on all domains and Total score of attitudes except for the first domain (reading) where the attitude was 60%. This is because teachers' philosophy is to develop learners ability to communicate through speaking, writing , and develop listening skill. Concerning reading, teachers are aware of the difficulty of texts students read. As a result of that, they use the mother tongue as a helping tool; for example, in teaching abstract words.

tongue in the EFL classroom for items of the writing domain are all negative where the percentages of these items are less than 60 % . For total score, the degree was negative where the percentage of response was less than 60 %. This result assets that English language teachers in Qalqilya district totally oppose the use of Arabic language in the EFL classes while teaching writing. Teachers don't use their L1 when correcting students' mistakes, putting notes on students' written work, clarification of the topic that students will write about, taking notes and writing notes on the black board. This attitude may work with advanced level students who can compose and write with their L2. Ardnt's, (1987); Cohen's & Brooks-Carson's (2001); Cumming's, (1989); Raimes's, (1985); Uzawa's & Cumming, (1989) adapted a technique where the lower L2 proficiency writers first write a draft in their L1 in order to solidify content and organization before dealing with the L2 issues of translation and rhetorical style. Precisely speaking , Schweers (1999) assured using some Spanish in his writing classes because it helps students write better reports. It also serves as an additional input to ensure that they achieve the main objective of the course, which is the production of higher quality written work in English.

Table 4 showed that English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of speaking domain are positive on items 2,3 and 5 where the percentages of responses are greater than 60%. This means that English language teachers prefer to speak Arabic in correcting students' mistakes which they make in pronunciation, and they feel that it's better to use Arabic outside the class .Moreover , teachers of English language prefer using English language inside the class through teaching speaking .As one may notice the attitudes are negative on items 1 and 4 where the percentages of responses on these items are less than 60 %. For total score of attitudes of the speaking domain the degree was negative where the percentage of response was less than 60 % .These results indicate that speaking Arabic while teaching and practicing speaking English is totally refused by English language teachers in Qalqilya district .

Results of table 5 showed that English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of the listening domain

Discussion

Table 2 indicates that the total level of attitudes of English language teachers is positive on the reading domain on items 2 " I prefer to use Arabic to clarify ideas in the reading text which are not understood by the students" . Also on item 3 "I prefer to use Arabic as a helping instrument for students who are below the level of the class".. The percentages of responses on these items are greater than 60 %. Such result indicates that English language teachers in Qalqilya City district support using Arabic in the EFL classroom through teaching reading only in two cases. The first case, English language teachers-prefer-using the mother tongue just when making clarifications of some difficult ideas in the reading text. The second case , English language teachers use the mother tongue while teaching reading as a tool for instruction to students who are below the level of the class. Nunan and Lamb (1996) indicated that for English Language teachers who work with students below the class level and don't poses the competence for communication in English, prohibition of mother tongue in this case proves to be impossible .

English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom are negative on items 1 , 4, and 5 where the percentages of responses were lower than 60%. For the total score of reading domain, the attitude was positive where the percentage of response was 60 % . This means that teachers don't agree to translate the whole text into Arabic as some teachers do. In other words, the EFL teachers in the Palestinian schools try to adopt the use of L1 as a strategy in teaching L2 reading texts. Sarig (1985) found that a group of ten high school Hebrew speaking students used approximately one hundred and thirty different strategies while reading Hebrew as a native language and English as a foreign language.

Kern (1994: 455) found that mental translation during L2 reading played "an important and multidimensional role in the L2 reading comprehension processes" of the students. However, Kern also pointed out that translation can be unproductive when it is done in a word-by-word fashion without integration of meaning. In general, Kern (1994: 442) suggested that teachers and L2 learners should not view translation as "an undesirable habit to be discouraged at all costs but, rather, an important developmental aspect of L2 comprehension processes."

According to Table 3, English teachers' attitudes toward using the mother

Table 11

Results of Independent t-test for the difference in English teachers' attitudes towar using Arabic in the EFL classroom according to the teacher's country of graduatic variable

Domains	Arab country		Foreign country		T value	Sig. *
	M	SD	M	SD		
Reading	3.03	.68	2.60	.17	4.05	.001*
Writing	2.30	.71	1.86	.37	2.51	.035*
Speaking	2.93	.64	2.80	.30	.92	.38
Listening	2.42	..69	2.40	.17	.19	.84
Other situations	2.72	.65	2.80	.35	.45	.65
Total score of attitudes	2.68	.50	2.49	.10	2.57	.015*

* Critical t-test value at (α= 0.05) equal (1.99) with DF (269).

Results of table 16 show that computed t-test value on the Reading domain was 4.05. Such value is higher than critical t-test value 1.99. This means that there are significant differences at (α = .05) on thi reading domain between Arab countries graduates and foreign graduates in favor of Arab graduates, moreover ,results of Table 16 reveal that computed t-test value on the writing domain was 2.51. Such value is higher than critical t-test value 1.99. This means that there are significant differences at (α = .05) on the writing domain between Arab countries graduates and foreign graduates in favor of Arab countries graduates .Results of Table 16 indicate that computed t-test value on total score of teachers' attitudes was 2.57, Such value is higher than critical t-test value 1.99. This means that there are significant differences at (α = .05) on total score of teachers' attitudes between Arab countries graduates and foreign graduates in favor of Arab graduates. On the other hand , the computed t- Test for speaking listening ,and other situations are respectively.92,.19 and 45. All of these values are lower than the critical value of t-Test 1.99. This means that there is no significant difference at (α = 0.05) on speaking ,listening and other situations domains in the teachers' attitudes between Arab and foreign countries of graduates.

Results of Table 9 show that computed t-test value on other situations domain was 2.10 such value is higher than critical t-test value 1.99. This means that there are significant differences at (α = .05) on other situations domain between diploma holders and B.A and more holders in favor of B.A and more holders while the computed t- Test for reading, writing ,speaking, listening and total score of teachers' attitudes are respectively .19, 1.75,.66 ,1.49, and .47. All of these values are lower than the critical value of t-Test 1.99 This means that there is no significant difference at (α = 0.05) on reading, writing, speaking, listening and total score of teachers' attitudes between Diploma holders and B.A and more holders

Table 10

Results of Independent t-test for the difference in English teachers' attitudes toward usir Arabic in the EFL classroom according to the number of students in the class variable.

Domains	Less than 30		More than 30		T value	Sig. *
	M	SD	M	SD		
Reading	2.92	.68	3.03	.66	.63	.52
Writing	2.14	.68	2.31	.70	.97	.33
Speaking	3.07	.67	2.86	.59	1.31	.19
Listening	2.20	.53	2.50	.69	1.84	.06
Other situations	2.76	.58	2.71	.66	.28	.77
Total score of attitudes	2.62	.52	2.62	.48	.53	.59

* Critical t-test value at (α= 0.05) equal (1.99) with DF (269).

Results of Table 10 show that computed t-test values on all domain were lower than critical t-test value 1.99. this means that there are no significant differences at (α = .05) on all domains (other situations ,reading ,writing ,speaking ,listening and total score of teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom .

Table 8

Results of Independent t-test for the difference in English teachers' attitudes toward usir Arabic in the EFL classroom according to gender variable .

Domains	Male		Female		T value	Sig *
	M	SD	M	SD		
Reading	3.20	.73	2.81	.53	2.71	.008
Writing	2.50	.76	2.04	.56	3.07	.003
Speaking	3.09	.65	2.76	.54	2.44	.017
Listening	2.64	.62	2.20	.63	3.10	.003
Other situations	2.82	.61	2.64	.66	1.26	.210
Total score of attitudes	2.49	0.38	2.85	0.52	3.48	.001

* Critical t-test value at (α= 0.05) equal (1.99) with DF (269).

Results of Table 8 show that computed t-test value on other situations domain was 1.26 Such value is lower than critical t-test value 1.99. This means that there is no significant difference at (α = .05) on other situations domain between male and female teachers while the computed t- Test for reading ,writing ,speaking ,listening and total score of teachers' attitudes are respectively 2.44,2.71,3.07,3.10, and 3.48. All of these values are greater than the critical value of t-Test 1.99. This indicates that there are significant differences at (α = 0.05) on reading, writing, speaking, listening and total score of teachers' attitudes between male and female teachers in favor of male teachers .

Table 9

Results of Independent t-test for the difference in English teachers' attitudes toward usir Arabic in the EFL classroom according to qualification variable

Domains	Diploma		B.A and more		T value	Sig *
	M	SD	M	SD		
Reading	2.98	.75	3.01	.64	.19	.85
Writing	2.49	.63	2.18	.71	1.75	.08
Speaking	3.00	.72	2.89	.58	.66	.51
Listening	2.60	.61	2.35	.67	1.49	.13
Other situations	2.49	.53	2.82	.65	2.10	.03*
Total score of attitudes	2.71	.44	2.65	.51	.47	.63

* Critical t-test value at (α= 0.05) equal (1.99) with DF (269).

It can be seen from Table 6 that English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of the other situations domain are negative on all items where the percentages of responses are less than 60%. For total score, the degree was negative where the percentage of response was less than 60 % .

Table 7

Ranks of domains and total score of English teachers' attitudes toward using Arabic the EFL classroom

Domains	Means *	Percent %	Attitude	Ranks
Reading	3.0	60	Positive	1
Writing	2.2	44	Negative	5
Speaking	2.9	58	Negative	2
Listening	2.4	48	Negative	4
Other situations	2.7	54	Negative	3
Total score of attitudes	2.6	52	Negative	

** Maximum point of response (5) points.*

Results of table 7 show that English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom are negative on all domains and the total score of attitudes except for the first domain (reading) where the attitude was 60% .

Furthermore, results indicated that the ranks of domains are as follow:
First rank: the reading domain 60.8%
Second rank: the speaking domain 58.4%
Third rank: The other situations domain 54.8%
Fourth rank: The listening domain . 48%.
Fifth rank : The writing domain 44%.
(See Appendix B .Figure .1)

The listening Domain:

Table 5
Means and percentages of the listening domain .

No	Items	Means *	Percent (%)	Level
1	I use Arabic instructions when turning on the cassette in the listening activity .	2.5	50	negative
2	I prefer to translate to my students what they listen into Arabic .	2.0	40	negative
3	I believe that it is better for my students to watch stories translated into Arabic .	2.9	58	negative
4	I prefer to make my students listen to the cassette in English and take short notes in Arabic .	2.4	48	negative
5	I prefer to translate the content of the listening lesson into Arabic .	2.1	42	negative
Total score of listening domain.		2.4	48	Negative

**Mmaximum point of response (5) points .*

Table 5 shows that English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of the listening domain are positive on items 2,3 and 5 where the percentages of responses are greater than 60%. As one may notice, the attitudes are negative on items 1 and 4 where the percentages of responses on these items are less than 60 %. For total score of attitudes of the speaking domain the degree was negative where the percentage of response was less than 60 % .

The Other situations Domain

Table 6
Means and percentages of other situations domain.

No	Items	Means *	Percent (%)	Level
1	I prefer to use Arabic in class management	2.5	50	negative
2	It is preferable to use Arabic in tests , for example , translating questions .	2.0	40	negative
3	I prefer to use Arabic in dividing the class into groups.	2.9	58	negative
4	I prefer to use Arabic in explaining some new words to the class .	2.4	48	negative
5	I prefer to use Arabic in giving instruction and directions to the class .	2.1	42	negative
Total score of other situations domain.		2.4	48	Negative

** Maximum point of response (5) points .*

The Writing Domain

Table 3 indicates that English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of the writing domain are all negative where the percentages of these items are less than 60 % . For total score of English language teachers' attitudes for the domain of writing the degree was negative where the percentage of response was less than 60 %.

Table 4

Means and percentages of speaking domain

No	Items	Means *	Percent (%)	Level
1	I prefer talking Arabic with my students inside the class	2.0	40	negative
2	I prefer to use instructions in Arabic to correct students' mistakes in pronunciation .	3.0	60	Positive
3	I prefer talking Arabic with my students outside the class	3.2	64	Positive
4	I don't prefer to have my students talk in Arabic inside an English class**.	2.2	44	negative
5	I see it is better for students to talk with me in English inside the class .	4.1	82	Positive
Total score of speaking domain.		2.9	58	Negative

- *Maximum point of response (5) points .*

The Speaking Domain

It can be seen from Table 4 that English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom for items of the speaking domain are positive on items 2,3 and 5 where the percentages of responses are greater than 60%. As one may notice the attitudes are a negative on items 1 and 4 where the percentages of responses on these items are less than 60 %. For total score of attitudes of speaking domain the degree was a negative where the percentage of response was less than 60 % .

data. Furthermore, "negative response" items in the five-point Likert-type questionnaire were recoded (these items are indicated in each table with an **).

Table 2

Means and percentages of Reading Domain.:

No	Items	Means *	Percent (%)	Degree
1	I don't prefer using Arabic while teaching reading** .	2.5	50	negative
2	I prefer to use Arabic to clarify ideas in the reading text which are not understood by the students .	4.0	80	positive
3	I prefer to use Arabic as a helping instrument for students who are below the level of the class .	3.9	78	Positive
4	I prefer using Arabic in translating the title of the reading passage .	2.7	54	Negative
5	I feel it is better to translate the whole passage into Arabic .	1.8	36	Negative
	Total score of Reading	3.0	60	Positive

** maximum point of response (5) points. .*

It can be seen from Table 2 that English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom on items of the reading domain are positive on items 2 and 3.The percentages of responses on these items are greater than 60 % while English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom are negative on items 1 , 4 and 5 where the percentage of response is lower than 60% . For the total score of the reading domain the attitude was positive where the percentage of response was 60 %.

Table 3

Means and percentages of writing domain

No	Items	Means *	Percent (%)	Degree
1	I prefer using Arabic in correcting students' written work	2.1	42	negative
2	I use notes in Arabic as comments on students' writings	2.2	44	negative
3	I prefer using Arabic in explaining the topic that the students are going to write about .	2.9	48	negative
4	I prefer to train my students to take notes in Arabic about the subject that they will write about .	1.9	38	negative
5	I write notes in Arabic on the blackboard while teaching writing .	2	40	negative
	Total score of writing	2.2	44	negative

** maximum point of response (5) points .*

2. The researcher obtained the number of English language teachers in Qalqilya district and its villages .
3.After that the researcher has drown the sample of the study , which represented 50 % of the population of the study, the researcher obtained a permit from the Ministry of Education and arranged with each directorate of education in Qalqilya to distribute and collect of the questionnaire .
4. The researcher himself distributed the copies of the questionnaire on English language teachers in Qalqilia, and its villages .In order to obtain more valid and credible results, English language teachers were given the freedom to complete the questionnaire either immediately or at home. Also, the completion was voluntary.
5. The researcher managed to collect almost all the copies. Then the data collected was Statistically treated.

Statistical Analysis

In order to analyze the data, the researcher used statistical techniques using the (SPSS) statistical packages. The following statistics were used:
Means and percentages. 2) Independent groups t-test.

Results

What are the English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in one of the Northern Districts of Palestine , namely, Qalqilya?

To answer the question, the means and percentages of each item for each of the domains was calculated . In addition, the overall rank of each domain and the total score for attitudes were determined. For data analysis , the the following standard percentage scale for examining teachers' attitudes was utilized :

1) 60 % and more is a positive attitude .
2) less than 60 % is a negative attitude .

For data analysis, the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) was utilized which can perform a variety of data analysis and presentation functions, including statistical analyses and graphical presentation of

first item was a negative one . The second domain which is writing consisted of 5 items. These items were developed to assess teachers' attitudes towards using Arabic in the EFL classroom while teaching writing .The third domain is speaking. It consisted of 5 items but the fourth one was a negative item. The fourth domain is listening and the fifth is. other situations domain which measures teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in different situations such as classroom management . The researcher recoded item 1 in the first domain , and item 4 in the third domain because they are negative items .Such division of domains is due to the fact that in some areas and skills of any language the EFL teachers may not use the mother tongue at the same level. For example, in developing speaking skill it is preferable to minimize the L1 (See Appendix A).

Validity of the Instrument

To measure what is the instrument aimed to measure, the researcher referred the instrument to three experts from the Faculty of Education at An-Najah National University . After the experts approved its suitability for the purpose of the study, the researcher took the modifications the experts suggested into consideration.

Reliability of the Instrument :

To test the reliability of the questionnaire , Alpha formula (Cronach Alpha) was used to determine the reliability .Results show that the range of reliability of the questionnaire was 0.84. This value was suitable for conducting such study (See Appendix C).

Procedures

The researcher used the following procedures during the application of this study :

1.Establishing the validity and reliability of the questionnaire by the experts in the Faculty of Education who approved the utility of the instrument for carrying out the study, the researcher incorporated the changes suggested by the experts .

demographic variables of the study.

Table 1

Variable	Number of cases	Percentages %
Gender	***N***	Percentage %
Male	40	50
Female	40	50
Total	80	100
Qualification	***N***	Percent age %
Diploma	22	27.5
BA and more	58	72.5
Total	80	100
Teachers' country of graduation	***N***	Percentage %
Arab countries	74	92.5
Foreign countries	6	7.5
Total	80	100
No. of Students	***N***	Percentage %
Less than 30	22	27.5
More than 30	58	72.5
Total	80	10

Instrumentation

A five-point Likert scale questionnaire was developed by the researcher . The questionnaire was used to measure teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom. The researcher used such scale because " Yes " or " No" scales are less efficient in measuring attitudes .

The instrument consisted of five domains : the reading domain , the writing domain , the speaking domain , the listening domain and the other situations domain. The researcher made copies of the questionnaire and submitted it to three juries from the Faculty of Education at An-Najah National University. The instrument has underwent some modifications. For example, some language mistakes. Moreover ,some suggestions were given to rewrite some items to make them more suitable for the purpose of the study .After these modifications the questionnaire can be described as follows: the first domain for reading consisted of 5 items. These items were developed to measure, teachers' attitudes towards.

using Arabic in the EFL classroom during teaching reading where the

problematic. To Scrivenor, the use of the first language wastes too much of valuable class time that would be better spent on the target language. This is sometimes referred to as the time on task argument. To Robert the use of L1, in his study is Japanese, in the EFL classroom may be an obstacle in learning a foreign language , but , simultaneously, it can serve as a tool of learning .Towards the end, Robert (1997) added, no teacher can choose a language for his students .

Nation (1997) added suggestions for encouraging learners to use L2. Teachers may match the demands of the task to the learners' proficiency ; in other words, learners may feel they are obliged to resort to their first language in a certain task since they do not have enough proficiency by which they can , lets say, perform a speaking activity .One procedure that a teacher may follow in bridging the gap and bringing the task within the students' experience is to offer his learners the opportunity to learn what they need before performing the task .In this case teachers are advised to focus on few language items and here Nation limits it to no more than five items .

Methodology

The research design consisted of the following sections:
(1) Population and Sample of the Study (3) Instrumentation (4) Procedures (5) Statistical analysis.

Population

The population of this study consisted of English language teachers in the Northern District of Palestine, namely, Qalqilya City and its villages. The total number of English language teachers was 180.

Sample

The sample of this study was drawn from the English language teachers in the Northern District of Palestine ,namely ,Qalqilya and its villages . They were selected randomly from Qalqilya city and the villages around. The sample included 80 teachers (male and female). This number represents 23 % of the population Table 1 shows sample distribution according to the

her. Bawcom discovered that L1 - in her case is Spanish - was used for first affective factors (sense of identity , security and social interaction) the percent of usage was 36%. Second , learning strategies (checking comprehension and going over homework) with 41%. Third, expediency (translation of directions for activities and passive vocabulary) the percept of usage was 18%. Moreover , Bawcom was totally surprised when she discovered that 33% of the class conversational activities are done in L1 .In this situation Bawcom suggested techniques by which she reduced the use of L1 10% .Some of these techniques were verbal cues and the glossary of classroom language .

Nation (2001) argued that in classrooms where the learners all speak the same L1 or national language, there is a tendency for tasks which should be done in the L2 such as conversation activities, discussion of intensive reading, preparation for writing ...etc to be done in the L1. Nation's justification is that using the mother tongue is more relaxing and natural with others who have the same L1. Also, it is easier and more communicatively effective to use the L1 ; and using the L2 can be a source of embarrassment and stress. L1 is used as a valuable resource for remaining on task in the L2 (Eadie, 1999). However, Hicks and LittleJohn (2004) stated that knowing when to use the mother tongue and when to use English in a classroom is a hard decision to make. Hicks and LittleJohn added that the old argument about encouraging learners to think in English is only really feasible when learners have enough language in which to think. For primary school children, this is unlikely to be the case with a foreign language for a very long time.

Hicks and LittleJohn (2004) added that it is impossible to learn anything unless you relate it to what you already know. This means that children will always translate even if we tell them not to. It is important, then, that we make sure they have the correct translation. They added that it is important that the children have a sense of security in the classroom that they feel they can ask for help, explain problems, say how they feel, and so on. They will only do this in the mother tongue. Thirdly, using the mother tongue means that it is possible to do more interesting work and more complex types of activities.

Robert (1997) and Scrivenor (1994) concluded that the use of L1 is

of activity time using their mother tongue (Nation 1997).

L1 and L2 in the EFL classroom:

Second language use in the foreign language classroom needs to be maximized wherever possible, by encouraging its use and by using it for classroom management. However, research shows that the first language has a small but important role to play in communicating meaning and content. This role is important across all four strands of a course (Nation 2001).

Anti-L1 attitude was clearly a mainstream element in twentieth-century language teaching methodology (Cook, 2001). Stephen Krashen ,as one of the proponent, of monolingual approach, has stated that people who learn foreign languages follow the same route as they acquire their first language, still, the use of L1 in the learning process must be decreased to the minimum (Krashen, 1981). According to Cook (2001) there are many reasons for using L1 in the EFL classrooms .

Teachers use L1 when they want to convey meaning or explain grammar. They also use it for classroom management, to give instructions, feedback and remarks . And to test students. Meanwhile, students use L1 as a part of the main learning activity such as: translation, code- switching. Moreover, they use L1 incidentally within classroom activities. Cook added that L1 can be used systematically rather than as a guilt making necessity; to give examples, to provide a short-cut for giving instructions & explanations to build up inter linked L1 & L2 knowledge, to complete learning tasks through collaborative dialogue, and to develop L2 activities such as code-switching for later real-life use. Tomlinson (2001:26-33) said that "we do not develop an L2 inner voice for a very long time, because most of the activities we participate in as beginners demand instant responses and ask us to report our experience rather than to process it. Other reasons are that we are afraid to be "ungrammatical" in our heads in case this interferes with what we say aloud and because the de-contextualized triviality and blandness of much of the language we are required to process and produce does not encourage thought" .

Bawcom (2002) investigated why L1 was being used by her students and

3. Multi-competence means knowledge of two or more languages in one mind (Cook, 2001).

4. Communicative Competence : According to Canale and Swain's (1980), communicative competence consists of four indispensable components: grammatical, discourse, sociolinguistic, and strategic competences. Simply put, grammatical competence deals with sentence-level rules only, discourse competence with rules that govern the relationship among sentences to form a meaning whole, sociolinguistic competence with rules of speaking that depend on pragmatic, socio-cultural elements, and strategic competence with the way the speaker manipulates language to fulfill communicative goals.

5. Bilingualism: It means the ability to communicate in two languages but with the possibility of greater skills in one language (Bhatiaand others, 2006)

Limitations of the study

This study was limited to the English language teachers (males and females) in the Northern District of Palestine -Qalqilya - in the scholastic year of 2003 /2004.

Related Literature

Second language teaching is like any other field of study. It is not rigid but developing every day. With the coming of a wide variety of methodology in teaching languages , like Grammar Translation approach in which the L1 is used , this approach was followed by many approaches such as Communicative Language Teaching (CLT) in which the L1 is almost like a taboo and is based on what is essentially a 'nativist' view of second language L2 acquisition. With this amalgamation between approaches, second language educators are now wondering if there is still a place for the L1 in the EFL classroom or not (Cook, 2001). Cook added that L2 learners are characterized by mature minds , greater social development, a larger short-term memory capacity, and other differences from L1-only young children (Singleton, 1989). Teachers set goals for their lessons .For example, one teacher may tend to develop the four skills and bridge the gap but these goals he/she has in mind or previously planned will not be achieved if the learners spend most

teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in one of the Northern Districts of Palestine , namely , Qalqilya?

The present study also aimed at testing the following null hypotheses:

1. ***There is no statistical significant difference at ($\alpha = 0.05$) in English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in Qalqilya District due to the gender variable.***
2. ***There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) in English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in Qalqilya District due to the number of students in the class variable.***
3. ***There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) in English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in Qalqilya District due to the teachers' qualifications variable.***
4. ***There is no significant difference at ($\alpha = 0.05$) in English teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in Qalqilya District due to the country of teacher's graduation variable.***

Significance of the Study

The topic of investigating teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom hasn't been researched in Palestine yet. Accordingly, this study will be:

1. ***The first study in Palestine that concentrates on determining English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in Qalqilya District .***
2. ***Based on the theoretical framework, and the results of the present study, it could benefit the educators and curricula planners and designers in the Ministry of Education in Palestine. In the end, this study will add to the body of knowledge.***

Definition of Terms

For the purpose of the study, the researcher used the following terms:

1. ***Attitude: a disposition or tendency to respond positively or negatively towards a certain thing (idea, object, person, situation) (Triandis,1971).***
2. ***Meaning Focused Input - learning through listening and reading (Nation, 2001).***

possible is important ; In other words, the L2 is viewed as positive, the L1 as negative. The L1 is not something to be utilized in teaching but to be set aside. Turnbull (2001) confirmed that L1 must be maximized for exposure to L2 input, motivation, and proficiency.

g , reading , writing and Speaking activities such as ranking information gap and problem

Statement of the Problem

Despite the abundance of research, much remains unknown about the nature of teachers attitudes towards the L1 use in the EFL classroom. Studying the problem of using the mother tongue in the EFL classroom was the outcome of practical circumstances, which necessitated investigation. Students in the Palestinian schools cannot communicate using English. Also, after reviewing the literature related to the study, it was found that no study was conducted in the Palestinian context. Accordingly, the emphasis of the present study was to identify English language teachers' attitudes toward using the mother tongue, in this case Arabic, in the EFL classroom in one of the Northern Districts of Palestine, namely, Qalqilya. Also, This study attempted to find out the relationship between English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom and some demographic variables: gender , qualification , number of the students in the class , and country of teacher's graduation.

Purposes of the Study

This study aimed at achieving the following purposes:

- *To determine English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in one of the Northern Districts of Palestine, namely, Qalqilya .*
- *To show the effect of gender , teacher's qualifications, number of students in the class, and country of teacher's graduation on English language teachers' attitudes toward using Arabic in the EFL classroom in one of the Northern Districts of Palestine , namely , Qalqilya .*

Hypotheses of the Study

The major question of the study was what are the English language

Introduction and Background

The issue of L1 use in the ESL class is, to a certain extent, no longer a contentious one (Auerbach,1993).Every language teacher at some point has felt guilty, puzzled and frustrated about their students' perceived overuse of their mother tongue in the classroom. In a monolingual context, that is to say where all students speak the same mother tongue (a classroom reality for the majority of language teachers), this perception can become quite a problem. The closest most get to dealing with the issue is to nag their students to "use English" and fine them for "lapsing" into mother tongue. There is nothing wrong with this strategy as far as it goes, but it rarely allows the teacher or the students a chance to understand why L1 was being used in the first place.

The use of the mother tongue in the EFL classroom is often an emotive subject as it cuts across fundamental issues in ELT such as the respective roles of native and non-native speaker teachers of English, and the place of the target culture and local culture in the learning process. As the number of students entering schools gets higher and with the integration of the new Palestinian curriculum,for example; teachers face a challenge of educating and teaching English language because students have very limited language skills. Moreover, teachers of English lack the awareness of how to help their students maintain the target language and communicate effectively. The issue of whether or not to use the mother-tongue (L1) in the English language (L2) classroom is complex (Atkinson, 1987).

The systematic use of the first language -L1- has been shut for more than 100 years (Cook, 2001). Using L1 in classrooms is always discouraged .This convention has two forms; strong and weak .The strong form is " Ban the L1 in the classroom ". This form could be achieved if the teacher doesn't speak the L1 of the students . The weak form is " Minimize the L1 in the classroom," in other words, use it to the minimum; as little as possible .Meanwhile, there is an optimistic form which says maximize L2 without the harm of the first one. Polio and Duff (1994), generalized an idea which embodied that teachers have some sense, then, that using the TL as much as

ملخص

هدفت هذه الدراسة المسحية إلى تحديد اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام اللغة الأم في تعليم المهارات الأساسية وبعض الجوانب اللغوية في اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية . قام الباحث بمسح الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة حيث أظهرت بعض الدراسات السابقة أن التربويين في هذا الشأن قسمان : منهم من هو مؤيد لاستخدام اللغة الأم في تعليم اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية ومنهم من عارض ذلك وتشير بعض الدراسات أيضا إلى أن استخدام اللغة الأم ممكن وفق معايير معينة بحيث يكون هناك درجة استخدام معقولة مثل (Nation ، ٢٠٠١) .

ولتحديد اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام اللغة الأم في تعليم المهارات الأساسية وبعض الجوانب اللغوية في اللغة الإنجليزية كونها لغة أجنبية ، قام الباحث بإعداد استبانه على غرار مقياس ليكرت الخماسي

(Likert Scale) وتألفت الاستبانة من خمسة مجالات . وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٨٠ معلماً ومعلمة للغة الإنجليزية في محافظة قلقيلية حيث استخدم الباحث الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية(SPSS) لتحليل النتائج . وأظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية نحو استخدام اللغة الأم في تعليم القراءة كانت ايجابية بينما كانت اتجاهاتهم سلبية على مجالات : الكتابة و الاستماع والتكلم و الجوانب اللغوية الأخرى مثل : الإدارة الصفية و تعليم مفاهيم جديدة و تقسيم الصف إلى مجموعات . وأوصى الباحث بضرورة دراسة اتجاهات الطلبة وأولياء الأمور إلى جانب اتجاهات معلمي اللغة الإنجليزية وأيضا عقد دورات تأهيل للمعلمين في كيفية توظيف اللغة الأم في خدمة اللغة المتعلمة .

Abstract

Abstract: This study aimed at determining English language teachers' attitudes toward using the mother tongue in the EFL classroom. Surveying the related literature, it was revealed that these methodologists, teachers, and researchers differ in their views toward using the mother tongue in the EFL classroom. But some of them have made a balance in using L1 in teaching L2. For example, Nation (2001) ; Eadie (1999) suggested using L1 because of many reasons First, it is more relaxing and natural to use the L1 with others who have the same L1. Second, it is easier and more communicatively effective to use the L1, and third, using the L2 can be a source of embarrassment and stress, precisely, for shy learners and those who feel they are not very proficient in the L2 and not as proficient as their classmates . The L1 is used as a valuable resource for remaining on task in the L2.

The researcher developed a questionnaire which consisted of five domains: reading, writing, speaking, listening and "other situations" domain.The study was conducted on 80 male and female teachers who serve in Qalqilya City District. SPSS Package was used to analyze collected data. Results revealed that English language teachers' attitudes toward using the mother tongue in the EFL classroom were positive on the first domain which is reading and negative on writing, speaking , listening , and other situations domains and the total score of the domains.

The researcher recommended determining parents' and students' attitudes towards the mother tongue use in the EFL classrooms .Also, it was recommended that courses in the use and implementation of L1 to teach L2 could be taught to the EFL teachers in the field of bilingual Education.

Determining English Language Teachers' Attitudes toward Using the Mother Tongue in the EFL Classroom

Hussam Ahmad Qadumi*

* Part time academic supervisor at Qalqeelia Educational Region.

Journal Of
Alquds Open University
Research & Scientific Studies

Contents

9. References should follow rules as follows :
    (a) If the reference is a book, then it has to include the author name, book title, translator if any, publisher, place of publication, edition, publication year, page number.
    (b) If the reference is a magazine, then it has to include the author, paper title, magazine name, issue number order by last name of the author.
10. References have to be arranged in alphabetical order by last name of the author.
11. The researcher can use the APA style in documenting scientific and applied topics where he points to the author footnotes.

Opinions expressed in this journal are solely those of their authors

Guidelines for Authors

The Magazine Publishes Original research documents and scientific studies for faculty members and researchers in Alquds Open University and other local, Arab, and International universities with special focus on topics that deal with open education and distance learning. The Magazine accepts papers offered to scientific conferences.

Researchers who wish to publish their papers are required to abide by the following rules :

1. Papers are accepted int both English and Arabic .
2. each paper should not exceed 25 pages or 7500 words including footnotes and references.
3. Each paper has to add new findings or extra knowledge in its field.
4. Papers have to be on a floppy diskette"Disk A" or on a CD accompanied by three hard copies. Nothing is returnable in either case: published or not.
5. An abstract of 100 to 150 words has to be included. The language of the abstract has to be English if the paper is in Arabic and has to be Arabic if the paper is in English .
6. The paper will be published if it is accepted by at least two revisers. The magazine will appoint the revisers who has the same degree or higher than the ressearcher himself.
7. The researcher should not include anything personal in his paper.
8. The owner of the published paper will receive five copies of the magazine in which his paper is published.

The research magazine Alquds Open University
P.O.Box 51800

Tel : 2409861

Fax: 2403159

Email : Hsilwadi@Qou.edu

Journal Of
Al-Quds Open University
For Research and Studies

A Scientific Biannual Refereed Journal

No. 10 - Rabia 1 - 1428H / April 2007

